

FERNANDA MARIA FORNAZIÉRI MUSTO

**CAPITAL CULTURAL E *HABITUS* EM
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE
NÍVEL TÉCNICO INFLUENCIANDO O ATO
EDUCATIVO**



ARARAQUARA – S.P.
2008

FERNANDA MARIA FORNAZIÉRI MUSTO

**CAPITAL CULTURAL E *HABITUS* EM PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL
TÉCNICO INFLUENCIANDO O ATO EDUCATIVO**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Trabalho Docente

Orientadora: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti

ARARAQUARA – S.P.
2008

FERNANDA MARIA FORNAZIÉRI MUSTO

**CAPITAL CULTURAL E *HABITUS* EM PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO
INFLUENCIANDO O ATO EDUCATIVO**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Trabalho Docente
Orientadora: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti

Data de aprovação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti – Doutora em Educação
Faculdade de Ciências e Letras - UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. Ademil Lopes – Doutor em Ciências Sociais
Faculdade de Ciências e Letras - UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. Paulo César Cedran – Doutor em Educação
Centro Universitário Moura Lacerda

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

**Dedico este trabalho à minha
família, Marina, Newton, Andréa, e à minha família
de quatro patas, todos que me ajudam a ter gosto pela vida.**

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço à Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti, que, além de grande orientadora e conhecedora dos íntimos detalhes da obra extensa de Bourdieu, ainda apresenta a tolerância de idéias e a flexibilidade da discussão aberta, como um grande educador deve ser. Além, é claro, de seu irresistível bom-humor.

Agradeço também ao Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, por ter gentilmente me norteado antes que eu conhecesse minha orientadora.

Agradeço a toda equipe do Senac Jaboticabal, que, além de muito atenciosos com a minha pesquisa, ainda são amigos que carrego comigo.

Um agradecimento especial a uma pessoa da equipe do Senac Jaboticabal: Mareliza Dias Zambrano, que tanto me ajudou com as fotos.

RESUMO

Este estudo pretende, ao analisar o contexto de vida de 22 docentes de educação profissional de nível técnico em atuação no Senac da cidade de Jaboticabal, identificar o capital cultural e o *habitus* destes professores, e, nessa direção, iniciar a análise de como esses fatores contribuem para as crenças levadas até a prática educacional. A análise está baseada em questionários feitos com todos os 22 docentes, e em entrevistas feitas com 5 destes professores de cursos diferentes, escolhidos aleatoriamente. Inicialmente foi feito um estudo sobre o histórico do Senac no Brasil no contexto da educação profissionalizante, e de como está organizada esta instituição no Estado de São Paulo. Ainda foram levantadas características do Senac na cidade de Jaboticabal e sua importância na formação de jovens e adultos daquela pequena região. Depois, foram apresentados, a partir dos estudos de Pierre Bourdieu, as características que, combinadas às experiências de vida dos professores dessa instituição na cidade citada, são fundamentais para a compreensão do conjunto de crenças e expectativas que exercem, na hipótese levantada nesse estudo, influência sobre o ato educativo. Por fim, concluímos algumas questões que indicam caminhos possíveis para a compreensão da forma de trabalho dos docentes no contexto da educação profissional de nível técnico.

Palavras – chave: Educação profissional. Nível técnico. Capital cultural. *Habitus*. Professores de cursos técnicos.

ABSTRACT

This study intends, by analyzing the contexts of life from 22 teachers of professional education working on Senac in the city of Jaboticabal, to identify the cultural capital and the *habitus* from these teachers, and, consequently, to initiate the analysis of how these factors have contributed with the beliefs taken into the educational practice. The analysis is based on questionnaires answered by everyone of the 22 teachers studied and in interviews made with 5 of these teachers from different courses, chosen at random. Initially it was done a historical research on Senac in Brazil in the context of professional education, and how this institution is organized in the state of São Paulo. Characteristics of Senac in the city of Jaboticabal were also studied, and their importance in the education of young people and adults in that small region. In the sequence, based on the studies elaborated by Pierre Bourdieu, there were presented the characteristics which, combined with life experiences from teachers of the institution in the mentioned city, are fundamental to the comprehension of the group of beliefs and expectations that exert, in the hypothesis raised in this study, influence over the educational moment. Finally, some questions were concluded that indicate possible ways to the comprehension of the work form of teachers in the context of the professional education on the technical level.

Keywords: Professional education. Technical level. Cultural capital. *Habitus*. Teachers of technical courses.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Carta Econômica de Teresópolis.....	p.18
Figura 2: Escola Senac Brasília Machado Neto.....	p.19
Figura 3: Universidade do ar.....	p.21
Figura 4: Alunos em aula e formatura.....	p.23
Figura 5: Rede de unidades no interior.....	p.34
Figura 6: Documento “Compromisso com a qualidade”.....	p.36
Figura 7: Documento “Compromisso com o meio ambiente”.....	p.37
Figura 8: Lixeiras de coleta seletiva na entrada da unidade de Jaboticabal.....	p.37
Figura 9: Fachada do prédio do Senac Jaboticabal.....	p.40
Figura 10: Biblioteca do Senac Jaboticabal.....	p.41

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1.** Cursos técnicos e cargas horárias mínimas.....p.43
- Quadro 2.** Resultado aferido das características familiares, nível de instrução e de profissão dos docentes.....p.55
- Quadro 3.** Resultados do levantamento de características para ser um bom professor.....p.60
- Quadro 4.** Aspectos não assinalados sobre as características de um bom professor.....p.62
- Quadro 5.** Resultados do levantamento de características para ser um bom aluno.....p.63
- Quadro 6.** Aspectos não assinalados sobre as características de um bom aluno.....p.65
- Quadro 7.** Resultados do levantamento de características de uma boa aula.....p.65-66
- Quadro 8.** Aspectos não assinalados sobre as características de uma boa aula.....p.67
- Quadro 9.** Módulos do Programa de Desenvolvimento Educacional do Senac São Paulo – (PDE).....p.67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.10
1 A educação profissional de nível técnico no Brasil: uma retrospectiva histórica do momento de criação até os dias atuais.....	p.13
1.1 Pré- Requisitos para os diferentes programas pesquisados.....	p.32
1.2 O Senac e sua atuação no estado de São Paulo.....	p.33
2 Capital cultural e <i>habitus</i> nos docentes.....	p.44
3 Trajetórias de professores de cursos profissionalizantes de nível técnico do Senac Jaboticabal.....	p.54
4 Visões de mundo e itinerários sociais de professores do Senac Jaboticabal.....	p.68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.76
REFERÊNCIAS.....	p.79
APÊNDICES.....	p.83
APÊNDICE A Questionário entregue aos docentes.....	p.84
APÊNDICE B Roteiro aberto de entrevista com os docentes.....	p.88
APÊNDICE C Caracterização dos docentes entrevistados.....	p.89
ANEXOS.....	p.95
ANEXO A Programa do curso técnico em Gestão Empresarial.....	p.96
ANEXO B Programa do Curso Técnico de Enfermagem.....	p.99
ANEXO C Programa do Curso Técnico em Segurança do Trabalho.....	p.101
ANEXO D Programa do Curso Técnico Ambiental.....	p.103

INTRODUÇÃO

Neste estudo pretendo traçar um histórico da educação profissional de nível técnico no Brasil, analisar o capital cultural e o *habitus* dos professores que atuam nessa área de ensino, e, principalmente, avaliar a hipótese de que toda a gama de expectativas e crenças que os professores levam para o momento educacional, influenciando o ato educativo, está intimamente relacionada àquelas questões de capital cultural e o *habitus* em cada um deles.

Este trabalho pretende estudar esses professores, buscando através de questionários, todo seu background educativo e cultural, e através de entrevistas, suas crenças que podem influenciar fortemente o tipo de trabalho que fazem com os diversos alunos que todos os anos utilizam a educação profissional de nível técnico.

Para referenciar essa pesquisa utilizei principalmente os estudos de Pierre Bourdieu, tanto na construção do questionário (Apêndice A), nas perguntas da entrevista (Apêndice B) como para a análise dos dados coletados, porque entendo que aqueles nos trazem grande contribuição para entendermos a prática educativa dos professores de educação profissional de nível técnico, principalmente no que tange aos conceitos de capital cultural e *habitus*.

Comecei pelo estudo das principais obras de Pierre Bourdieu bem como outros autores que tratam da obra deste sociólogo, para embasar teoricamente o trabalho, e assim poder construir os instrumentos de coleta de dados, para posteriormente fazer a análise das informações sob a luz de alguns conceitos.

Inicialmente chequei a possibilidade de convidar os docentes do Senac para fazerem parte dessa pesquisa, e tive muito boa receptividade por parte da instituição de ensino. Após, busquei diretamente a colaboração de vários docentes que trabalham no Senac de Jaboticabal para que pudessem responder ao questionário. Todos com quem falei concordaram em participar.

Os 22 docentes convidados a fazerem parte da pesquisa responderam ao questionário, e perfaziam um total de 50% em relação ao quadro de professores em atuação naquele momento. Eles são docentes das seguintes turmas: Técnico em Gestão Empresarial, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico Ambiental, Técnico de Enfermagem e Técnico em Contabilidade. Os questionários foram respondidos e posteriormente entregues de volta a mim. Deste total de

docentes, na segunda parte da pesquisa, sorteei 5, para a entrevista com roteiro aberto. As cinco entrevistas foram feitas em sala da própria instituição.

Utilizei também outros autores como leitura complementar e que me auxiliaram a compor o quadro histórico da educação profissional no Brasil.

Este estudo está composto de quatro seções: na primeira há o histórico da educação profissional no Brasil e a história do Senac nesse cenário, para contextualizar a presente pesquisa.

Na segunda seção apresento os principais conceitos que utilizo para analisar os condicionantes relativos ao nível instrucional da família dos docentes, à formação do profissional, o número de anos de experiência na função docente, suas áreas de especialização e a forma como se relacionam com as características de metodologias das mais tradicionais às mais inovadoras. Há a discussão de características à luz do referencial teórico de Pierre Bourdieu, que embasa todo esse trabalho.

Na seção 3, analiso os dados dos questionários, com o intuito de destacar questões que tendem a influenciar o modo como o docente atua com seus alunos dentro de sala de aula, quais são as semelhanças e diferenças entre esses professores e os seus alunos, a diferença entre os docentes dos vários programas estudados, e a forma como diferentes docentes encaram o momento educativo e o que esperam de seus alunos. Os dados são trabalhados através da perspectiva de *habitus* e capital cultural conforme trabalhados por Pierre Bourdieu.

Na quarta seção analiso as visões de mundo desses docentes através de suas próprias falas, resultantes das entrevistas que fizeram, relacionando-as com as premissas trabalhadas por Bourdieu.

Após esta seção, apresento as considerações finais desta pesquisa.

A contribuição desta pesquisa para essa área de estudo consiste na busca dos indícios que nos mostrem que, independentemente de qualquer treinamento ou preparação que tenham, os docentes são influenciados muito fortemente pelas experiências que carregam consigo, pelo seu capital cultural acumulado e pelo seu *habitus* reestruturado ao longo dos anos que faz deles o que são, e, em última análise, *habitus* que são os próprios docentes. Ainda, que os cursos preparatórios de docentes reforcem aspectos metodológicos, mas que as crenças não devem ser subestimadas, por serem parte fundamental do indivíduo. Essa pesquisa não pretende ser conclusiva a respeito de todos os docentes que atuam nesse nível educacional, mas busca antes abrir áreas de estudo para que possamos compreender o universo de quem atua na formação de

parte tão representativa da sociedade brasileira e assim poder desenvolver formas apropriadas de prepará-los para a importante atividade docente que cumprem.

1 A educação profissional de nível técnico no Brasil: uma retrospectiva histórica do momento de criação até os dias atuais

Na presente seção, apresento um breve histórico da educação profissional de nível técnico no Brasil bem como a história da instituição Senac, com o objetivo de identificar sua importância dentro desse cenário.

Início a reflexão sobre o trabalho e a educação profissional destacando a origem da palavra trabalho: etimologicamente o termo tem sua origem no latim *tripalium*, instrumento utilizado para tortura. Esse termo reflete a concepção de trabalho ligada ao suplício, sofrimento, à tortura, ao esforço físico. Esforço físico que, tendo se destacado no Brasil com a escravidão que durou mais de 300 anos, associou definitivamente o trabalho manual como sendo de camadas sociais inferiores, independentemente de sua boa qualidade e da sua necessidade para o andamento da sociedade.

Acerca do trabalho nos valem da contribuição teórica de Marx (1983, p.149-150, grifo nosso) para iniciar uma breve discussão, tomando por base seu capítulo quarto de *O Capital*:

[...]Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. [...] No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato

isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais. Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios.

Buscando não me aprofundar em Marx, mas trazendo ainda outra forma de expor a questão do trabalho na sociedade, Dereymez (1995) aponta que o trabalho é atividade central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres:

O trabalho constitui uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade, uma força social de produção de bens e serviços e uma fonte de renda e sobrevivência de grandes segmentos das populações humanas. Além de ser uma fonte de *income*, constitui também um instrumento de inserção social.

E Dereymez(1995) ainda sublinha que “o trabalho determina as relações entre os diferentes grupos, classes e setores da sociedade, mediante os quais se definem parâmetros de identidade social e cultural”.

Além e como consequência disso, a forma como o trabalho se organiza na sociedade influi diretamente na forma como o sistema educacional também é organizado:

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho. (SAVIANI, 1986, p.14).

Por conta desses fatores, o trabalho constitui objeto de ação e intervenção de políticas governamentais.

Como aponta Bieliniski (2000), apenas com a chegada de D. João, em 1808, começa um novo cenário cultural para abrigar a Corte, com a primazia do ensino superior. A era escravagista apenas abolida (por lei) em 1888 deixou para bem recente a história de educação profissional e da educação escolar acadêmica. A educação formal era destinada apenas à elite, com ênfase às especulações filosófico-literárias, com o culto ao bacharelismo.

Acreditava-se que para trabalhar nas oficinas, comércio ou agricultura não era necessário ir à escola, que tampouco era oferecida a famílias de origem humilde. A atividade econômica predominante não requeria educação formal ou mesmo profissional. O comércio foi desenvolvido principalmente pelos estrangeiros. Algumas iniciativas governamentais não tiveram muito sucesso, e mesmo autores trazendo dados diferentes em relação às prováveis datas de início da educação profissional, sabe-se que essas iniciativas tiveram pouca ressonância no início do século XIX no Brasil, e que eram dirigidas aos “órfãos e demais desvalidos da sorte”.

A primeira aula denominada “Aula de Comércio”, foi na verdade uma aula pública de economia destinada a preparar os empregados do comércio para o exame na Junta Comercial. Essa iniciativa não colheu bons resultados, bem como as seguintes: Aula de Comércio da Corte, Colégios de comércio pagos para meninos, e o Instituto Comercial da Corte ou do Rio de Janeiro.

Em 1882, houve a criação do Curso Comercial do Império Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, que extinguiu o Instituto, e conseguiu uma marca excepcional para o primeiro ano de funcionamento: 478 inscritos para o ensino técnico-profissionalizante noturno. Francisco Joaquim Bethencout da Silva, idealizador e fundador da sociedade mantenedora do Liceu, além de seu diretor, criou o lema “Combater a ignorância é defender a liberdade”.

No mesmo ano, o diretor citado do Liceu em ofício enviado ao Visconde de Tocantins, presidente da Associação Comercial do Rio de Janeiro, expondo a criação do curso, cita a necessidade do comércio fluminense passar a ter preparados os “vindouros commerciantes uma regular e methódica aprendizagem litterária dos úteis conhecimentos de que precisam os jovens auxiliares de todos os múltiplos trabalhos comerciais da praça”.

Em resposta, a Associação Comercial responde desejando sucesso na empreitada de “introduzir no país o ensino comercial tão necessário ao preparo das novas gerações, das quais dependem a criação de capitais nacionais e o desenvolvimento industrial do país.”

Ainda um outro Instituto Comercial do Distrito Federal foi fundado por Decreto da Prefeitura nº 28, de 30 de novembro de 1894, que estabelecia que era “[...]destinado ao ensino

teórico e prático daqueles que se dedicam ao comércio ou a qualquer das funções que com ele se relacione.”

Mesmo tendo sido criados para o suposto ensino técnico-profissionalizante, essas instituições priorizavam “o ensino literário, deixando a técnica em segundo plano ou sequer incluindo-a no currículo”. (BARATO, 2002, p.139)

No início do século XX encontra-se outra tentativa de organizar o ensino comercial, e em 1902 são criadas a Academia de Comércio do Rio de Janeiro e a Escola Prática de Comércio de São Paulo. Por meio da Lei nº 1.339 de 1905 foram reconhecidos pelo Governo Federal, com validade em todo o território nacional, o que equivalia a conferir valor aos diplomas dos Cursos Geral e Superior de Comércio, “com planos de estudos como padrões a serem imitados.” (BIELINSKI, 2000)

Em 1906 o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio recebeu a incumbência do trabalho com a educação profissional, criando uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, agrícola e comercial. A Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado é instalada em São Paulo.

Em 1910, Nilo Peçanha instalou dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices” em vários estados do país. Eram similares aos liceus de artes e ofícios, mas voltadas basicamente para o ensino industrial e custeadas pelo próprio Estado. Entretanto, todo esse movimento na educação é incipiente pelo próprio momento histórico e econômico pelo qual o país passa. A economia é basicamente agro-exportadora, e dependente geralmente de *um* produto exportador (açúcar, ouro, café, borracha). Entretanto, com a crise da superprodução cafeeira iniciada na década de 1920, houve a necessidade de substituir o modelo de importações dos itens não produzidos no país, coroada pela crise mundial de 1929, que deslocou os capitais de investimento para outros setores produtivos. Isso contribuiu para o fortalecimento da produção industrial no Brasil, e outros grupos econômicos passaram a assumir maior importância.

Na década de 1920 a Câmara dos Deputados criou uma comissão especial de “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico”, que propôs a extensão do ensino profissional a todos, pobres e ricos. Teve seu trabalho concluído na década de 1930, à época da criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio. Essa época é marcada politicamente pela chegada ao poder de Getúlio Vargas. Em 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação e uma reforma educacional foi efetivada, com o nome do Ministro

Francisco Campos, que organizou o ensino profissional comercial e regulamentou a profissão de contador através do Decreto Federal nº 20.158/31, o primeiro instrumento legal a estruturar um curso profissional.

Com o início da fase de industrialização brasileira, com a incipiente indústria de base no início dos anos 1940, e reforçada pela II Guerra Mundial, onde a indústria nacional teve chances de desenvolver-se sem a competição de produtos estrangeiros - já que os países em guerra passaram a produzir principalmente material bélico - a educação profissional foi utilizada para encontrar saída para um impasse: suprir a necessidade de formação de mão-de-obra com alguma qualificação para produção manual, mas sem a necessidade da formação intelectual que era vista como desnecessária para a maior parte da população para essas novas indústrias. Estava claro que, sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o país. Ao mesmo tempo, essa era uma alternativa para os jovens de classes desfavorecidas. A Constituição de 1937 tratou das “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, como “um dever do Estado” para com as “classes menos favorecidas”(BRASIL, 1937, Art. 129):

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

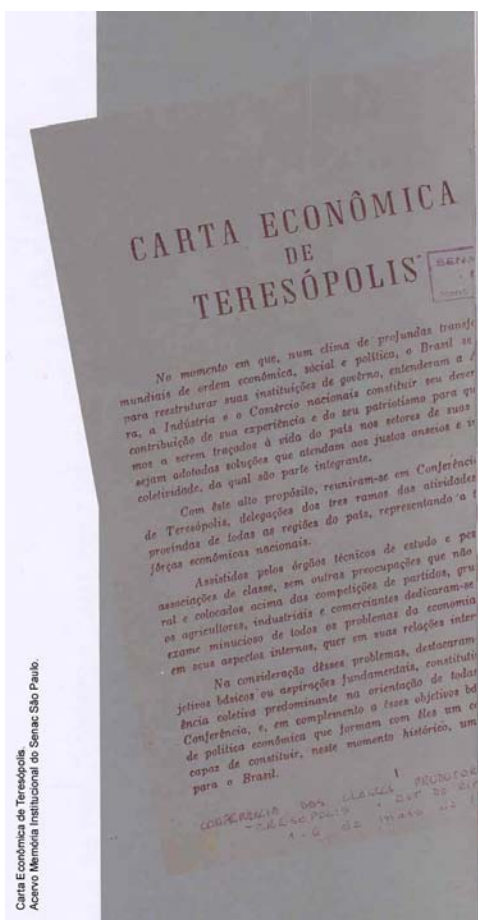
Não cabe nesse trabalho uma explicação extensa sobre os diferentes modelos mentais no que tange à administração de empresas e recursos humanos, mas alguns períodos, por sua importância na influência sobre a educação dos países, precisam ser, mesmo que de forma simplificada, observados:

Em 1911, o engenheiro norte-americano Frederick W. Taylor publicou *Os princípios da administração científica*, dando origem ao que chamamos atualmente de *Taylorismo* ou período *taylorista*. Nesse trabalho, ele propôs uma intensificação da divisão do trabalho, ou seja, fracionar as etapas do processo produtivo de modo que o trabalhador desenvolvesse tarefas ultra-especializadas e repetitivas, dessa forma podendo fazer controle rígido sobre o tempo gasto em cada tarefa para que a mesma fosse executada no menor prazo de tempo, e ao menor custo.

Henry Ford adotou esse método em sua fábrica, a *Ford Motor Company*, com algumas modificações, utilizando-se da linha de montagem com ultra-especialização da tarefa manual do operário. Com isso ele conseguiu a diminuição do número de minutos gastos na produção de cada peça, o que representou economia e intensificação do trabalho, mas também o distanciamento do operário do resultado final.

No Brasil, essas idéias estavam presentes no contexto de início do forte desenvolvimento da educação profissional no Brasil, sendo criadas instituições pensadas para levar adiante essa missão: assim, em 1942 é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) pelo decreto-lei 4.048 do então presidente Getúlio Vargas. O empresariado das indústrias assumiu os encargos e a responsabilidade pela organização e execução dessa educação profissional.

Inspirado na bem-sucedida criação do Senai, o empresariado do comércio reivindicou e obteve do governo a incumbência para organizar, manter e administrar um organismo nacional de formação profissional para o setor terciário:



Entre os dias 1º e 6 de maio de 1945, representantes de todos os setores produtivos, vindos de várias partes do país, reuniram-se em Teresópolis, estado do Rio de Janeiro, na I Conferência das Classes Produtoras do Brasil (Conclap), para análise da economia nacional. O documento final do encontro, a Carta Econômica de Teresópolis, tratava de questões relativas à saúde pública e à educação, assim como recomendava, de forma explícita, “a atribuição às entidades representativas das categorias econômicas e profissionais de idênticos direitos e deveres quanto à organização do ensino técnico profissional.” (SENAC, 2006)

Foi criado assim o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), instituição educacional de direito privado e sem fins lucrativos, criado por meio

dos decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946. Vou me ater à atuação do Senac no contexto desse trabalho, posto que atualmente é uma das mais importantes instituições de educação profissional de nível técnico em atuação no país.

Tal instituição é organizada de forma descentralizada e autônoma em cada um dos estados da federação, e os conselhos regionais, em cada estado, são os órgãos deliberativos, enquanto os departamentos regionais são os executivos. No dia 13 de julho de 1946 é eleito o primeiro Conselho Regional do Senac São Paulo, tendo como presidente o empresário Brasília Machado Neto, presidente da Federação do Comércio do Estado de São Paulo.

Figura 1: Carta Econômica de Teresópolis

Fonte: Senac (2006, p.9)



Figura 2: Escola Senac Brasília Machado Neto

Fonte: Senac (2006, p.10)

Manfredi (2002, p.36) afirma:

No passado, como na atualidade, as especializações profissionais surgem em decorrência de mudanças de ordem técnico-organizativa no sistema econômico das sociedades, afetando igualmente as condições materiais de trabalho e os tipos de profissionais necessários.

De início, a atuação do Senac estava voltada para a formação de aprendizes, menores com idade entre 14 e 18 anos, encaminhados pelas empresas, que mantinham esses aprendizes meio período na empresa e no outro período na instituição educacional. Nessa época, os principais títulos eram o Curso Preparatório para o Comércio, com duração de dois anos, e o Curso Básico de Comércio, de quatro anos.

Na década de 50, com o Senai presente em quase todo o território nacional, tornou-se referência de inovação e qualidade na área de formação profissional, servindo de modelo para outros países, com instituições similares. Seguiram esses passos a Venezuela, Chile, Argentina e Peru.

O Senac nessa época diversificou sua ação, ampliando a atuação para os trabalhadores de vários setores de comércio e serviços. Além disso, atuava também com menores que ainda não trabalhavam e queriam entrar para o comércio, e trabalhadores adultos que migravam para áreas urbanas em busca de emprego. Os ginásios comerciais foram implantados nas unidades do Senac, cursos regulares de formação profissional com quatro anos de duração, e os cursos de formação acelerada, com mais curta duração, visando o atendimento aos adultos. Até hoje algumas unidades mantêm as quadras esportivas utilizadas à época do ginásio comercial.

Já em 1947 registra-se uma iniciativa visionária para a época em termos de metodologia, que foi a Universidade do Ar. O Senac dava aulas ao vivo pelo rádio e a partir de 1953 as aulas eram gravadas em discos e distribuídas para 47 emissoras de rádio no estado de São Paulo. O projeto durou até 1962, e atendeu efetivamente 90.000 pessoas, em meio às 200.000 matrículas feitas.

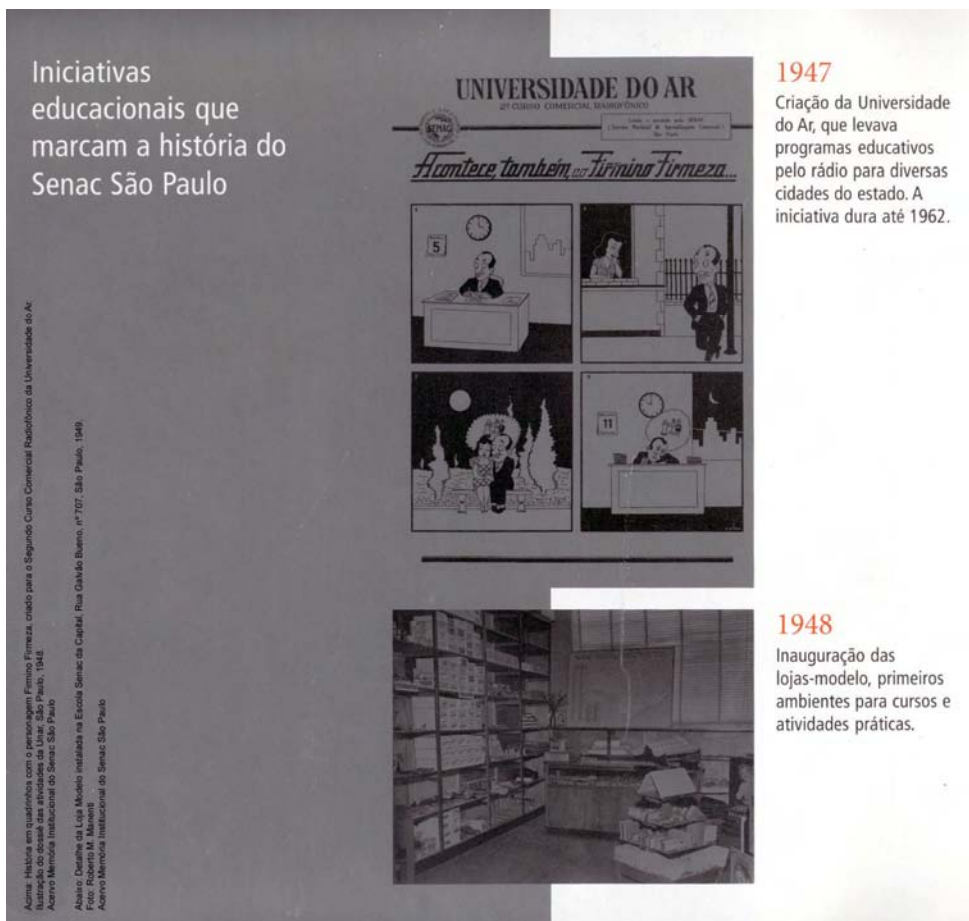


Figura 3: Universidade do ar
Fonte: Senac (2006, p.52)

Os cursos que se seguiram nas décadas de 60 e 70 foram o Auxiliar de Vendas e Escritório, e o Colégio Técnico Comercial, com cursos de Contabilidade e Secretariado, que equivaliam ao Ensino Médio. Isso em consonância com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), e que previa em seu texto:

DO ENSINO TÉCNICO

Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:

- a) industrial;
- b) agrícola;
- c) comercial.

Parágrafo único. Os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino.

Art. 48. Para fins de validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos de grau médio serão registrados no Ministério da Educação e Cultura.

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.”

E também:

Art. 51. As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino.

§ 1º Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos.

§ 2º Os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios de ensino técnico, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido.

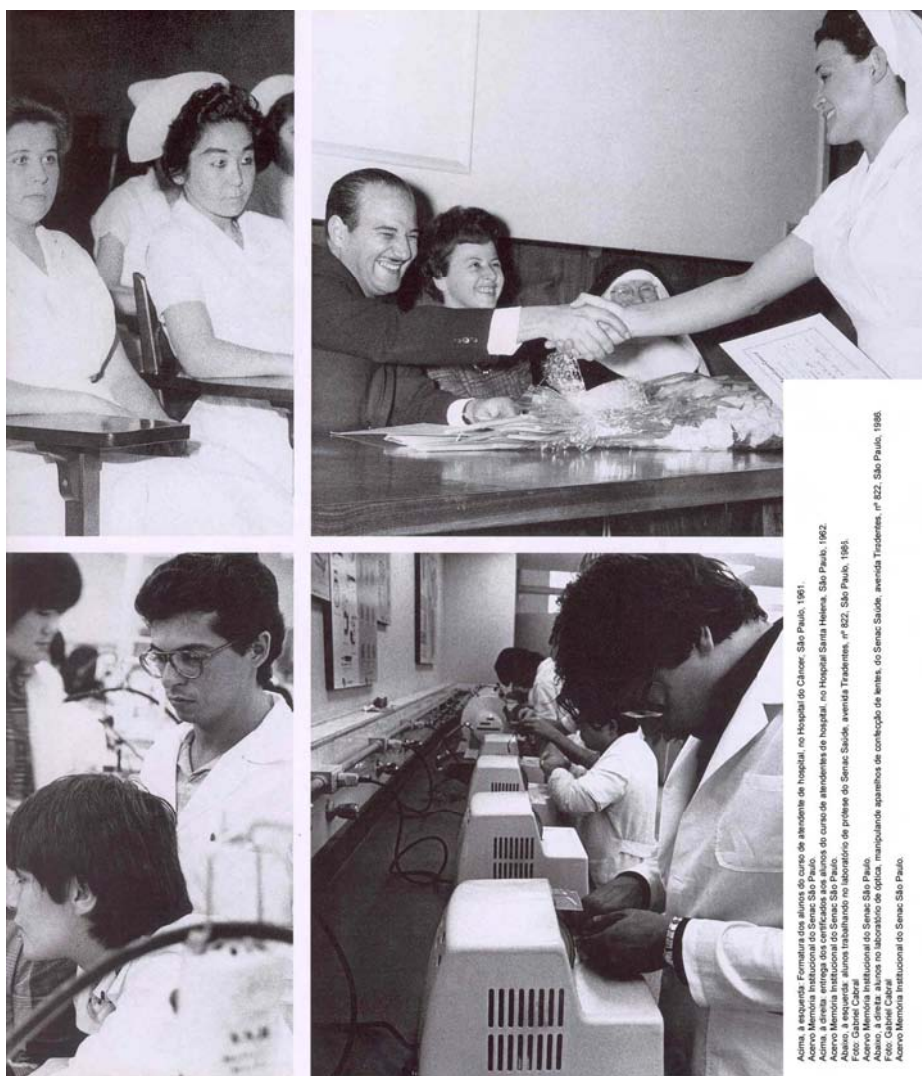
A educação que se praticava até aqui, mesmo com as mudanças curriculares ou títulos de programação, visava a uma formação profissional restrita às funções que a indústria ou comércio requisitavam, com pouca mobilidade, e assemelhando-se ao “treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operadores semi-qualificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas.” (BRASIL, 1999)

As complexidades das decisões necessárias ao trabalho se restringiam aos níveis gerenciais, e assim se perpetuava o dualismo entre as “elites condutoras” e a “mão-de-obra”, indicando que o trabalho em que havia o esforço físico ou habilidade manual não carregava níveis de complexidade nem o esforço intelectual e a chamada “teoria”.

Fausto et al. (2001) apontam que “Escolas técnicas e Sistema S praticamente tornaram-se a marca da Educação Profissional no Brasil, representando, no contexto da América Latina e

Caribe, um arranjo institucional mais consolidado e uma oferta de formação profissional mais diversificada e de qualidade”. Apontam ainda que Senai e Senac, principalmente, serviram de modelo para instituições similares em vários países da América Latina.

Ressalto que até a LDB de 1961, esse ensino de nível médio profissionalizante não habilitava seus egressos a cursarem escolas de nível superior, e, nas palavras de Freitag (2005), as escolas técnicas eram a “única via de ascensão permitida ao operário”, mas ela denuncia que “essa via é falsa e se revela um beco sem saída”, justamente por não permitir dali passar em termos de desenvolvimento nos estudos.



Acima, à esquerda: Formatura dos alunos do curso de atendente de hospital, no Hospital do Câncer, São Paulo, 1961.
 Acima, à direita: Entrega dos diplomas aos alunos do curso de atendentes de hospital, no Hospital Santa Helena, São Paulo, 1962.
 Abaixo, à esquerda: Aluno trabalhando no laboratório de prótese do Senac Saúde, avenida Trindades, nº 827, São Paulo, 1965.
 Foto: Gabriel Cabral
 Abaixo, à direita: Aluno no laboratório de óptica, manipulando aparelhos de confecção de lentes, do Senac Saúde, avenida Trindades, nº 827, São Paulo, 1966.
 Foto: Gabriel Cabral
 Aluno Memória Institucional do Senac São Paulo.

Figura 4: Alunos em aula e formatura¹

¹ Acima, à esquerda: formatura dos alunos do curso de atendente de hospital, no Hospital do Câncer, São Paulo, 1961.

Fonte: Senac (2006, p.137)

Aqui verifico que das diversas concepções do processo educativo que encontramos em diversos autores (DEWEY, MANNHEIM, DURKHEIM, PASSOS), - em que não vou me ater por não ser objeto desse estudo e por haver já diversas obras sobre o assunto -, dois deles diferiram dessas visões: Passeron e Bourdieu. Se Althusser(1970), já caracteriza a escola amplamente falando, como “aparelho ideológico do Estado”, preenchendo a função básica de reprodução das relações materiais e sociais de produção, para Bourdieu e Passeron, o sistema educacional é visto como uma instituição que, ao mesmo tempo que promove a reprodução da cultura (como afirmam também Parsons e Durkheim), promove também a reprodução de classes. Bourdieu é categórico quando afirma que as relações sociais de produção são mantidas através do sistema educacional. Mas isso é feito não só nas relações de trabalho e nas relações de classes, mas no mundo das *representações simbólicas*, nas idéias que os homens fazem dessas relações.

Fica implícito aqui neste momento histórico aos que entram na educação profissional de nível técnico o seu destino. Não cabe a eles sonhar com a universidade e com os cargos majoritários nas empresas. Serão “mão-de-obra”, expressão que denota já desprezo pelo raciocínio que os profissionais poderiam levar para seu campo de trabalho. Os postos de comando ficam ainda destinados aos universitários. Mas além da improbabilidade histórica, estatística, de se alcançar um nível além do oferecido a esses alunos, existe a falta da aspiração, do sonho, do acreditar ser possível, que, por si só, já mina os projetos dos alunos, fazendo com que eles “acreditem” que “não é para eles” um nível além de desenvolvimento educacional e profissional.

O cenário econômico desta década de 1960 de internacionalização do mercado interno, impeliu a uma reorganização da produção industrial a partir de novas formas de produção, e dá-se uma “fase de industrialização com hegemonia dos consórcios internacionais”, segundo Furtado (1972). A moderna tecnologia passa a ser utilizada. O Estado é forçado a ceder à nova tendência de internacionalização do mercado interno. Neste momento, segundo Cardoso e Faletto(1971, p.149-150):

Acima, à direita: entrega dos certificados aos alunos do curso de atendente de hospital, no Hospital Santa Helena, São Paulo, 1962.

Abaixo, à esquerda: alunos trabalhando no laboratório de prótese do Senac Saúde, São Paulo.

Abaixo, à direita: alunos no laboratório de óptica, manipulando aparelhos de confecção de lentes, no Senac Saúde, São Paulo.

[...] as Forças Armadas, como corporação tecnoburocrática, ocupam o Estado para servir a interesses que crêem ser os da nação. Os setores políticos tradicionais – expressão, no seio do Estado, da dominação de classe do período populista-desenvolvimentista – são aniquilados e se busca transformar a influência militar permanente como condição necessária para o desenvolvimento e a segurança nacional.

Este cenário de golpe militar perpetrado em 1964, faz o Estado assumir o controle dos mecanismos repressores e aparelhos ideológicos, incluindo então sindicatos, meios de comunicação de massa e, naturalmente, escolas. E o faz para preservação das relações de produção e de classe, “em defesa dos interesses das classes hegemônicas”. (FREITAG, 2005)

Em países como Alemanha Ocidental e França, países em que os cidadãos fizeram das reformas universitárias assunto de todos, e foram debatidas, discutidas e criticadas por professores, associações estudantis, partidos, meios de comunicação, as reformas ocorridas no Brasil no decorrer desse período foram assunto encerrado em gabinetes, e assessoradas por ditos *experts*. O Presidente Costa e Silva confiou a um grupo de trabalho composto por dez membros, a tarefa de apresentar no prazo de um mês um Projeto de Lei, que proporia medidas para a solução da crise universitária, qual seja, a falta de canais de saída para o mercado de trabalho via universidade por conta do vestibular altamente seletivo e o número de vagas reduzido. O descontentamento estudantil significava uma ameaça para a segurança nacional, já que se canalizava em atividades políticas sobre as quais o Estado estava perdendo o controle.

Freitag (2005, p.150) explica esse período:

Não vendo possibilidade de êxito e participação na estrutura de classe vigente, o estudante se torna o porta-voz ideológico de uma luta de classes a favor dos oprimidos. Abandona essa ideologia no momento em que consegue inserir-se, com êxito, no mercado de trabalho e assegurar seu lugar privilegiado na sociedade estratificada.

A profissionalização da próxima Lei de Diretrizes e Bases, a n° 5.692 de 1971, busca então cumprir essa função, qual seja, a de reter o aluno antes que ele chegue à universidade, e o encaminhando diretamente para o mercado de trabalho.

Paralelamente, a partir dos anos 70 acontece no Senac um processo chamado de “desescolarização”, ou seja, as unidades antigamente chamadas de escolas, passam a se chamar “centros de formação profissional” e depois “centros de desenvolvimento profissional”. A idéia

era adotar um conceito mais amplo de trabalho educacional, que extrapolasse o modelo anteriormente escolar, e fortalecesse o pensamento da educação permanente e contínua, que, além de atender às pessoas, atendesse às empresas e comunidades também enquanto coletividades que se interessassem em um aspecto específico de desenvolvimento.

Além destes, houve um movimento de internacionalização, com acordos e parcerias com instituições como: *École Hôtelière de Lausanne*, da Suíça, o *Lycée Technique Hôtelier Jean Drouant*, de Paris, além da *Cornell University* e da *San Diego State University*, nos Estados Unidos. Outras instituições se somam a essa lista no decorrer dos anos.

Ainda na década de 1970 foram utilizadas as Unidades Móveis de Formação e Treinamento (Unifort), que levavam os programas aonde não existiam unidades do Senac. A partir de 1980 utilizou-se também carreta-furgão, vagão ferroviário e até ônibus, adaptados para fins educacionais.

Outra forma alternativa de educação foi experimentada com a Teleducação, em parceria com a TV Cultura. Os Centros de Auto-Estudo e Informação, lançados em 1978, que substituíam as classes por materiais especialmente desenvolvidos para que os estudantes construíssem seu próprio aprendizado já preconizavam uma tendência que atualmente vemos forte no ambiente educacional.

No cenário institucional, a supra-mencionada Lei nº 5.692, – de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), atrelava o ensino médio, chamado de segundo grau, ao ensino profissionalizante, o que obrigava o estudante à aquisição de uma profissão:

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Essa lei pode claramente ser entendida como uma medida de contenção, já que os alunos depois de atingirem o segundo grau, e já tendo o estudo de uma profissão obrigatoriamente feita por força de lei, tendiam a parar por aí seus estudos, que, aliás, não preparavam suficientemente para que os alunos passassem no vestibular. Assim, egressos qualificados para uma profissão de nível médio poderiam se inserir no mercado de trabalho e lá permanecerem.

O discurso oficial, através do Parecer 76/75 do MEC, exclamava que entre os objetivos da profissionalização advindos da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) estavam:

Beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que já muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o País precisa.

Mantém-se, assim, claramente, o interesse das classes hegemônicas em preservar os cargos de comando advindos dos estudos em nível superior aos filhos privilegiados dotados de capital cultural e econômico.

Entretanto, há ainda um segundo problema advindo da lei: a formação geral ficava dividida com as horas de formação profissional, e esta se mostrava inadequada à necessidade da ocupação dos postos de trabalho, o que obrigava a que boa parte desse estudo se realizasse dentro da própria empresa.

A década de 1980 foi marcada por uma intensa crise econômica nacional e internacional, com transformações sociais relevantes, que interferiram com a atuação educacional dessas instituições. No Brasil ocorre o processo de distensão e abertura com o governo Figueiredo, o modelo *taylorista* foi sendo superado, e essa realidade cambiante, em que se necessitava de trabalhadores que extrapolassem o trabalho cotidiano repetitivo e sem grandes desafios, constituiu-se no novo desafio para as instituições que educavam para o trabalho. Em razão disso, passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores. O impacto das novas tecnologias também influenciou para a exigência de profissionais polivalentes, capazes de aprender rapidamente a se adaptarem a novas situações de trabalho.

Uma grande fase de transição aconteceu nesse período: as instituições educacionais voltadas à formação para o trabalho passaram a desenvolver novos programas para as novas áreas que vinham sendo criadas e elevando seus níveis de formação. Para inserção profissional, a formação anterior que priorizava a destreza manual já não servia, e o desenvolvimento da criatividade, do trabalho em equipe, da aptidão para a identificação de problemas, da adaptação às novas tecnologias e a busca por inovação passaram a ser obrigatórios.

A adoção, pelas atividades produtivas e de comunicação (a informática, as máquinas numéricas e a robótica), das tecnologias resultantes das inovações no campo da pesquisa em microeletrônica gerou a necessidade de novas especializações profissionais e favoreceu o desaparecimento de outras. (MANFREDI, 2002, p.125)

Gradualmente o Senac altera símbolos escolares, adota os três períodos e não segue mais o calendário escolar, abrindo todos os meses do ano, sem as férias nos momentos previstos para janeiro, fevereiro e julho. Com a assessoria da Organização Internacional do Trabalho (OIT), foi implantada a capacitação modular, o que possibilitou cursos de menor duração. O Senac se destaca por meio do desenvolvimento de softwares educacionais, como o “Dosagem de Insulina”, que levou o Certificado de Qualidade do Ministério da Educação e o primeiro lugar no Concurso Anual de Software Educacional Brasileiro, promovido pelo mesmo Ministério.

Na década de 1990, a legislação brasileira reformulou as diretrizes para os diversos níveis de educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), trouxe modificações nos diversos níveis educacionais, incluindo a educação profissional. Tanto a Constituição de 1988 quanto essa nova LDB situam a educação profissional na “confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho.”(BRASIL, 1999)

Essa LDB (9.394/96), versa sobre educação profissional o que segue:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Além dessa lei, o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004) define, baseado no artigo acima citado, como educação profissional:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

O Conselho Nacional de Educação, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico interpretou essa orientação da LDB da correlação entre trabalho e educação com a ênfase na competência profissional dos alunos, entendida como a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico” (BRASIL, 1999)

A missão do profissional de educação passou nessa concepção a ser desenvolver a capacidade de aprendizagem e competências, envolvendo nesse conceito a mobilização e articulação de conhecimentos, habilidades e valores. Nesse contexto, conhecimentos são entendidos por “saberes”, habilidades pelo “saber-fazer”, e valores com o “saber-ser”. As habilidades transcendem a mera ação motora, e os valores se constituem no julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, com a ética, a iniciativa, o companheirismo, a cooperação. A educação se fundamenta aqui em pilares que sustentam a aprendizagem ao longo da vida, levando o educando a aprender a aprender, a aprender a fazer, a aprender a conviver, a aprender a ser uma pessoa mais autônoma, melhor, mais crítica, mais solidária (DELORS, 1997). Essa contraposição à noção “conteudista” tem em seus defensores a explicação de que os conteúdos continuam a ser trabalhados, mas a busca e verificação da modificação do comportamento do estudante mediante sua aprendizagem de conceitos, habilidades e valores recebe maior atenção, assim como a *forma* de trabalhar os conteúdos ganha mais dinamismo e alternativas às exposições dos professores.

A Organização Internacional do Trabalho estimula o trabalho com competências no ambiente educacional, afirmando que a competência expressaria a capacidade real do sujeito para atingir um objetivo ou um resultado num dado contexto, e assim defendendo que os próprios

futuros trabalhadores devem se encarregar de sua proteção no mercado de trabalho. Ramos (2001), entretanto, nos posiciona em relação a uma conseqüência dessa visão, que incute nos indivíduos o sentimento de responsabilidade pela eventual exclusão que resulta de seu fracasso, mesmo sendo o problema do desemprego um problema social concreto, determinado pelas mudanças econômicas e políticas que têm ocorrido a partir da segunda metade deste século. A educação não deve ser responsabilizada pelo nível nem de emprego nem de trabalho. Novos postos de trabalho e aumento de empregos dependem muito mais de processos estruturais de organização da produção, da estrutura macroeconômica, do que da qualificação da população. Entretanto, sabemos que profissionais não-qualificados não encontram espaço de sobrevivência na organização atual.

Todo esse quadro de modificações e incertezas ao longo das décadas, provocado pelas próprias modificações nos cenários do trabalho e das relações humanas, certamente teve seu reflexo na educação, e nas formas de se fazer educação nas diferentes instituições.

No período anterior, mais próximo à sua fundação, o Senac enquanto instituição de educação profissional trabalhava com uma perspectiva de certa solidez, assegurada pela reprodução da ordem social, com contextos previsíveis e duráveis. Os condicionamentos eram suficientes para assegurar o sucesso no trabalho e nas relações sociais. O produto que se adquiria na educação se conservava praticamente igual durante toda a vida, as respostas já estavam prontas. Os treinamentos, a transmissão de conhecimento, a educação inserida na linha comportamentalista, com respostas preestabelecidas, ofereciam respostas satisfatórias aos indivíduos. As regras podiam ser memorizadas, porque dificilmente mudavam, e os indivíduos aprendiam e incorporavam hábitos que se arraigavam na personalidade e se repetiam automaticamente.

Os tempos resultantes das graves modificações estruturais do trabalho e das relações humanas são de constante inconstância, de fluidez das estruturas, de flexibilidade. As mudanças instantâneas fizeram dos hábitos arraigados e inflexíveis, desvantagens nos dias atuais. O ritmo veloz em se estabelecerem novas relações sociais e laborais passou a exigir nesse momento uma nova capacidade humana para enfrentar os desafios do mercado aberto.

Ainda assim destaco que a formação sólida, que se considera a de boa base, que permite aos alunos os instrumentais mínimos para que aprendam novos conhecimentos e consigam fazer uma leitura de mundo que possibilite sua inserção na sociedade, se mantém indispensável, até

para que outras possibilidades em níveis de aprendizagem se realizem. A partir de 2000, o Senac lança as atividades de educação a distância através do microcomputador, que confere ao participante a flexibilidade do estudo, mas também requer dele a auto-disciplina necessária ao seu desenvolvimento.

Os desafios educacionais são graves e complexos: deslocam-se da durabilidade para a fluidez; da permanência para fugacidade; da rigidez para a flexibilidade; da estabilidade para a instabilidade; da memorização para a compreensão analítica e crítica; da realidade dada como conhecida e certa para o desconhecido e imprevisível.

Entrega-se ao indivíduo a responsabilidade sobre a análise e direcionamento de sua própria vida e de suas relações sociais, sobre seu sucesso ou insucesso, sobre suas oportunidades ou sobre sua exclusão. Caracteriza-se, aqui, a premissa do neoliberalismo posto. Mas em contexto tão insólito, as pessoas podem ser juízes incompetentes de sua própria situação. A crise resultante das ininterruptas modificações diminuiu a área do que é estável e presumível, mas não aumentou significativamente a área da liberdade devido à insegurança econômica, à perda de confiança e legitimidade. Isso ainda faz com que os indivíduos queiram limites fixos e pré-estabelecidos.

Enguita (1989, p.89) nos lembra:

O posto de trabalho já não é algo que se ocupa, salvo imprevistos, pela vida toda. Não o é, em primeiro lugar, pelo aumento do desemprego, pelas abundantes quebras de empresas e pelo desenvolvimento da contratação temporária, que confluem numa espécie de dosificação dos períodos de ocupação e desocupação para setores importantes de trabalhadores. Mas não o é, também, porque, dada a aceleração da inovação tecnológica e o aumento da mobilidade ocupacional, a maioria dos trabalhadores está chamada a trocar várias vezes de emprego ao longo de sua vida. Esta troca pode tomar diversas formas: trocas de empresa – incluindo trocas de ramo e de setor, trocas de posto de trabalho dentro da mesma empresa e trocas nas características de um mesmo posto de trabalho.

Assim, busca-se hoje preparar os participantes de ações de educação profissional, principalmente de nível técnico, para uma nova forma de pensar, que possa auxiliar as pessoas a viverem em sociedade, e poderem agir como agentes de transformação. O educador, assim, assume na instituição em estudo a dupla função de conservar o conhecimento acumulado pela humanidade e de educar para a mudança, para a inconstância a que será passível o trabalhador ao longo de sua vida.

Os paradigmas que dão suporte à educação profissional de nível técnico, foram mudando e dando margem para algumas possibilidades, todas encontradas nas atividades técnicas, e dependentes da visão do observador:

Há desde as que consideram ainda a perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações no sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela idéia de uma educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos. (MANFREDI, 2002, p.57)

Pois aqui introduzimos os pré-requisitos de entrada nesses programas profissionalizantes, que por sua vez mostram os diferentes graus de estudo e idade (muitas vezes entendida como ligada à maturidade), necessários para matrícula em cada um dos cursos estudados nessa pesquisa.

1.1 Pré- Requisitos para os diferentes programas pesquisados

- Técnico em Gestão Empresarial - Estar cursando, pelo menos, a 2ª série do Ensino Médio.
- Técnico de Enfermagem - Para matrícula no Módulo I, o candidato deve ter, no mínimo, 17 anos completos e estar cursando a 2ª série do Ensino Médio. Para matrícula no Módulo II, o candidato deve possuir o Certificado da Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem e ter, no mínimo, 18 anos completos e estar cursando a 3ª série do Ensino Médio.
- Técnico em Segurança do Trabalho - Ter, no mínimo, 17 anos e estar cursando, pelo menos, a 2ª série do Ensino Médio.
- Técnico Ambiental - Estar cursando ou ter concluído a 3ª série do Ensino Médio.
- Técnico em Contabilidade - Estar cursando, no mínimo, a 2ª série do Ensino Médio.

Aqui faço uma observação: se inicialmente o pretendido era “formar” como mão-de-obra na sua única oportunidade educacional os chamados “desvalidos da sorte”, agora os mesmos

desvalidos já não o podem ser nessa extensão. O próprio fato de a educação profissional exigir uma formação cultural geral por meio do ensino médio já seleciona os que tiveram condições de ali chegarem. Além disso, não há no sistema público vagas suficientes à demanda que as empresas necessitam, e outras instituições, como a pesquisada, são privadas, sendo assim em sua maior parte os programas são pagos, o que também seleciona os que têm algum potencial econômico para fazerem frente a tal exigência. Profissionais da área do comércio e serviços contribuintes do Senac contam com desconto de 20% em toda programação.

Existe ainda um programa de bolsas de estudo na instituição em questão, que, com base em inúmeros dados levantados a respeito dos candidatos, seleciona no mínimo dois com situação mais desfavorecida para cada turma como bolsistas 100%. Ainda há a chance de desconto parcial dependendo do “índice de carência” encontrado ao final da análise.

1.2 O Senac e sua atuação no estado de São Paulo

Trabalharei, no contexto desse trabalho, com o Senac atuante no estado de São Paulo, denominado pela própria instituição como ‘Senac São Paulo’. Nesse estado, as diferentes escolas funcionam como “unidades de negócios”, cada qual gerindo sua atuação de acordo com as necessidades prementes em cada região e com os setores produtivos que mais empregam e necessitam de trabalhadores nas diferentes localidades. Estão presentes em 36 cidades do estado, num total de 19 unidades na capital além de um Campus Universitário nessa cidade, o de Santo Amaro, e outras 36 unidades presentes em cidades importantes do interior, sendo duas delas os Campi de Águas de São Pedro e o de Campos do Jordão, que funcionam anexos aos Grande Hotéis São Pedro e Campos do Jordão. Além disso, o Senac São Paulo conta com a Editora Senac São Paulo. A 37ª unidade será a de Americana, em fase de construção em 2007.

A instituição tem como Missão Institucional (SENAC, 2006):

A missão do Senac São Paulo é proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social.

A gestão do Senac é privada, sem fins lucrativos, e seu financiamento é realizado através:

1. da contribuição compulsória incidente sobre a folha de pagamento das empresas de comércio e serviços, arrecadada pelo Instituto Nacional de Seguridade Social e repassada aos departamentos regionais (cada estado), além do Departamento Nacional, e
2. através da busca de receita própria, havendo cobrança em vários produtos e serviços oferecidos.

Destacamos a vasta rede de unidades do Senac no Estado de São Paulo:

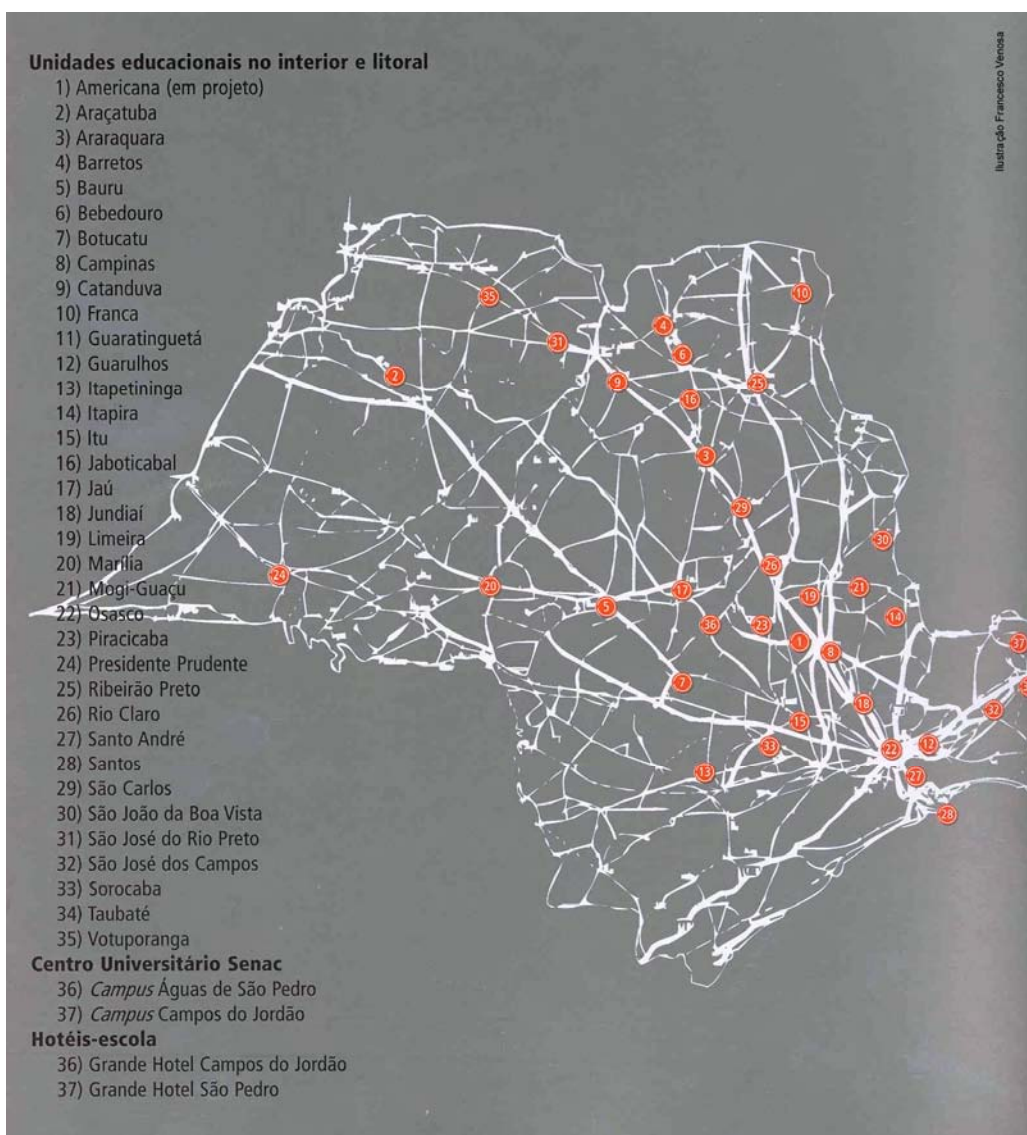


Figura 5: Rede de unidades no interior

Fonte: Senac (2006, p.18)

O Senac pratica intenso diálogo entre a prática educacional e o mundo do trabalho, sendo a *performance* profissional muito valorizada pela instituição.

Encontra-se no trabalho dessa organização, atualmente, características muito próximas às apontadas pela LDB e pelo Parecer nº16/99, como o incentivo à autonomia, à tomada de decisões, à originalidade e à criatividade. Isso é mostrado no incentivo à realização de “Projetos”, parte integrante dos programas da instituição, como mostra a síntese do programa Técnico em Gestão Empresarial (Anexo 3). Fundamenta-se na multidisciplinaridade, justamente para garantir o trânsito do profissional nas diversas necessidades da empresa que o emprega ou no trabalho empreendedor que escolha. A capacidade crítica do educando é valorizada, e desenvolve-se a inserção social responsável de grupos, organizações e comunidades.

Por “capacidade crítica” destaca-se a capacidade deste aluno de extrair informações “implícitas” nem sempre óbvias e destacadas, mas que indiquem os motivos e situações que façam com que algo seja feito de uma determinada maneira. Para isso, são trabalhados estudos de casos, e os alunos são questionados em relação às possíveis causas de algo acontecer de uma ou outra forma. Esse exercício de raciocínio se desenvolve não apenas na mente do professor, como em alguns momentos vemos na educação formal tradicional, mas na mente do educando. Os alunos são estimulados a pensar por si próprios, mesmo que eventualmente discordem da opinião do educador. Isso ao invés de ser reprimido, como existe em algumas instituições, é antes, estimulado.

A inserção responsável de grupos, organizações e comunidades, citada acima, ocorre através das programações em geral, mas particularmente pela ação das chamadas Redes Sociais, desenvolvidas nas unidades do Senac do estado de São Paulo. Na Rede Social, os vários atores sociais, como representantes das organizações não governamentais, membros ativos representativos de entidades, cidadãos em geral e mesmo poder público, são convidados a discutirem, em plano de igualdade, sem liderança aberta de nenhum ator, ações que possam vir a se tornar projetos encampados pelos participantes da rede, e assim tomarem em suas mãos a responsabilidade de pensar em como viabilizar algumas questões necessárias a alguma entidade em particular, ou mesmo no desenvolvimento de bairros necessitados.

Mostro abaixo o documento “Compromisso com a Qualidade”, em que a instituição destaca para os alunos e outros visitantes os seis princípios norteadores da qualidade tal qual percebida pelo Senac.

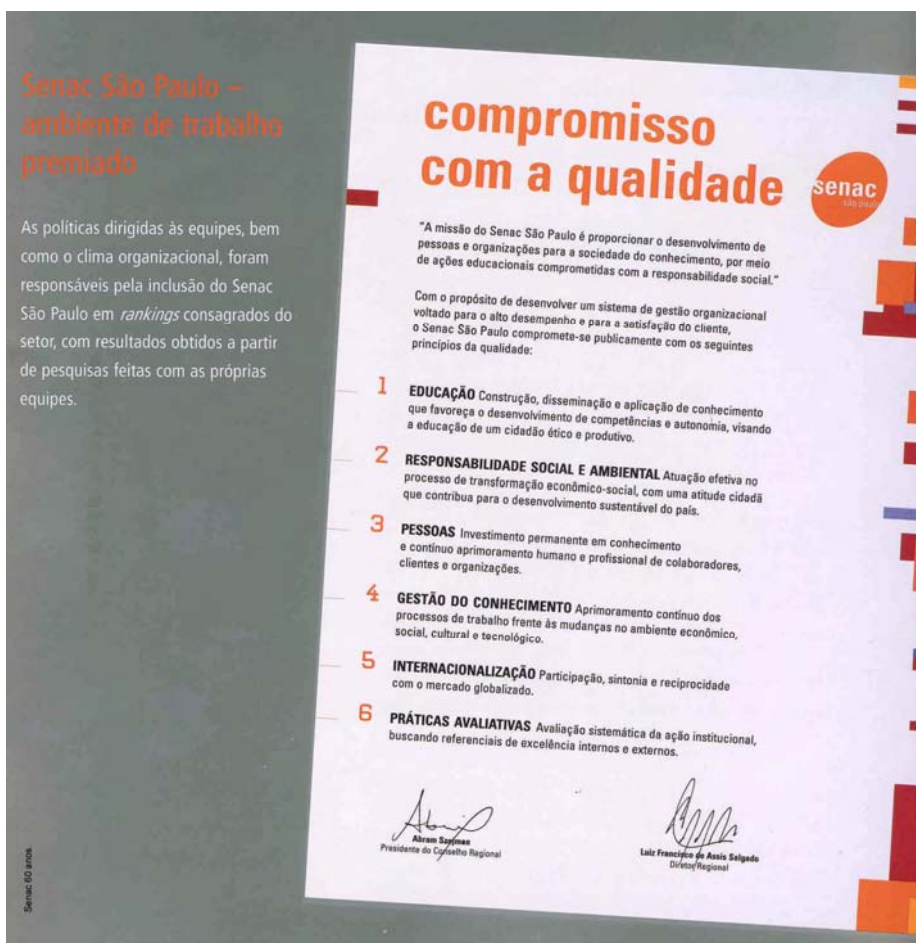


Figura 6: Documento “Compromisso com a qualidade”

Fonte: Senac (2006, p.40)

Destaca-se ainda o trabalho chamado de “responsabilidade social e ambiental”, em que programas voltados para a inclusão social são feitos, sem a cobrança de nenhuma taxa ao participante. Ainda o compromisso forte com o meio ambiente é notadamente trabalhado em suas diversas unidades. Há o programa Ecoeficiência, que busca conscientizar as pessoas que trabalham no Senac e as que lá estudam, extrapolando por vezes em trabalhos para a comunidade. Esse documento pode ser encontrado nas paredes da instituição ao lado do quadro acima, como mostrado no documento abaixo:

compromisso com o meio ambiente

Em consonância com a sua missão de “proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social”, e reconhecendo a preservação ambiental como parte deste compromisso, o Senac adota os seguintes princípios e objetivos corporativos norteadores de sua atuação:

- 1 **RESPEITO** à legislação, às normas e aos demais requisitos ambientais aplicáveis a suas atividades, produtos e serviços.



Figura 7: Documento “Compromisso com o meio ambiente”
Fonte: Senac (2007)

Ainda existe a tentativa de conscientizar os frequentadores da escola a utilizarem os conceitos de coleta seletiva:



Figura 8: Lixeiras de coleta seletiva na entrada da unidade de Jaboticabal
Fonte: Própria

Para além das cestas de lixo, são fomentadas discussões a respeito da questão ambiental e trabalhados exemplos como a não utilização de copos plásticos, a reciclagem de materiais, as ações que cada cidadão pode implementar em seu contexto residencial, de bairro, cidade, país, a conscientização da quantidade de poluentes gerada pelos diferentes tipos de lixo, entre outras ações.

Desde o início de seu trabalho no estado de São Paulo, o Senac adotou como eixo orientador de sua pedagogia o “aprender fazendo”, até por conta do seu objetivo primeiro de qualificar a “mão-de-obra”, tendo sido criado como alternativa educacional pelo empresariado ávido por pessoas qualificadas, conforme citado anteriormente na manifestação da Carta de Teresópolis.

A relação teoria-prática sempre foi binômio utilizado, inicialmente sendo feito através do desenvolvimento de habilidades de venda, de atendimento no balcão. Entretanto, a instituição destaca ambos os aspectos como indissociáveis para o desenvolvimento pessoal e profissional. (SENAC, 2006).

Atualmente figura em sua proposta pedagógica o estímulo à aprendizagem com autonomia, para que o aluno enriqueça a aula com outras situações que por ele já tenham sido vividas ou pela qual tenha curiosidade, além dos aspectos curriculares que são normalmente trabalhados. Lembro aqui que muitos desses alunos já estão no mercado de trabalho em funções menos qualificadas do que aquela que buscam, mas já trazem vivências de suas empresas, com experiências importadas de diversas partes do mundo, dependendo da nacionalidade da empresa. Conteúdos ligados à cidadania e qualidade de vida também são vivenciados, além do estímulo ao empreendedorismo, que tem estado fortemente presente e é tônica da fala dos docentes e outros colaboradores da instituição. A idéia por trás do conceito é fazer com que alunos consigam identificar ou mesmo criar oportunidades de trabalho que independam de inserção numa estrutura organizacional tradicional, ou mesmo atuar de forma empreendedora dentro da empresa em que porventura trabalhem.

A instituição conta com um Núcleo de Empreendedorismo, que busca difundir a prática e a idéia de forma alinhada para todas as unidades do Senac, formalizando assim o discurso sobre a necessidade empreendedora dos alunos. Ainda discute os *cases* de sucesso empreendedor de seus ex-alunos, para orientar e exemplificar a prática proposta.

Atualmente, o Senac São Paulo oferece programas em diversos níveis: básico (em cursos de curta e média duração), técnico (nossa escolha para essa pesquisa), de graduação (cursos superiores de tecnologia e bacharelados), pós-graduação (lato e stricto sensu) e de extensão. No vestibular de 2007 foram oferecidos 30 títulos de graduação.

O Senac São Paulo emprega cerca de cinco mil funcionários em sua rede, e oferece a eles também a oportunidade de desenvolvimento, através da Bolsa Estímulo Educacional (onde financia até 80% do curso de graduação ou pós-graduação do funcionário), e através do Núcleo de Educação Corporativa, com cursos de curta duração que desenvolvem durante o ano todo nos quais os funcionários se inscrevem de acordo com seus interesses de desenvolvimento. Também recebem bolsas de 100% para os cursos que a própria instituição oferece, extensivo a dependentes.

Para facilitar a análise do trabalho em questão, utilizarei os dados recolhidos na unidade presente na cidade de Jaboticabal, interior do Estado de São Paulo, uma cidade com 72.592 habitantes segundo os dados do IBGE - 2005, que apresenta quatro faculdades, e pelo menos 3 cidades com mais de 40.000 habitantes em sua área de atuação (Taquaritinga, Monte Alto e Itápolis).

A escola trabalhada foi inaugurada em 20 de novembro de 2002, e funciona em um prédio que já foi a Prefeitura Municipal de Jaboticabal, uma construção da década de 1920, restaurado pelo Senac, com a preservação de sua arquitetura original, complementado com um anexo de linhas modernas para aumentar o número de salas.

O prédio está distribuído num total de 15 ambientes de aprendizagem, constituídos de um auditório, uma sala de moda, um laboratório de saúde hospitalar, três laboratórios de informática, um laboratório de hardware e 8 salas polivalentes.



Figura 9: Fachada do prédio do Senac Jaboticabal

Fonte: Própria

Ainda funciona no prédio em local privilegiado a Biblioteca, que assina 14 títulos de periódicos, 2 jornais de circulação nacional (Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo), 3 jornais de circulação local e regional, além de 11 títulos em braille. Além desses, conta com 1.326 obras em seu acervo em diferentes áreas, não apenas técnicas, mas também de cultura geral, incluindo livros convencionais, mas também mídias como CD-ROM, disquetes, DVDs e fitas de vídeo. Conta ainda para utilização dos alunos 4 micros ligados à internet e com aparelhagem de CD-ROM, TV e vídeo e DVD.

Constato que a Biblioteca está em um local nobre da unidade, mostrando a importância que a instituição atribui às leituras. Há mesas de estudo para utilização dos recursos apresentados.



Figura 10: Biblioteca do Senac Jaboticabal
Fonte: Própria

Os docentes têm, em sala de aula, retroprojetor, televisão com vídeo, além do quadro branco, e há, para o conjunto de salas, sob reserva, o total de 5 data-shows com CPU para trabalho em sala de aula, além de 3 rádio-gravadores, e 4 DVDs. O auditório conta, além de todos esses recursos, com aparelhagem de som para reprodução de microfone e outras fontes de áudio.

No universo intelectual da academia, há uma tendência em direção ao senso-comum de que a educação profissional tende a estreitar a cultura geral e a formar “autômatos”. Como a realidade é dialética, contraditória e as propostas se concretizam através de várias mediações, a realidade educacional do Senac encaminha-se em outra direção. Nota-se que conteúdos normalmente trabalhados no ensino médio e não existentes nos detentores do Histórico Escolar equivalente a esse nível, precisam contar no Senac com reforços de um conteúdo acadêmico que

não tem sido suprido pelo sistema de ensino. Ou seja, os alunos detêm o Histórico Escolar comprobatório do nível de ensino, mas nem sempre dominam os códigos legítimos.

Diferentemente do que Freitag (2005) acreditou naquele momento histórico da década de 1980, em sua afirmação de que “esses cursos (os profissionalizantes) apresentam duas vantagens: são na maioria ministrados à noite, o que permite conciliar trabalho e estudo, e são cursos que, apesar de formalmente equivalentes, não são tão exigentes quanto o ensino médio” (grifo nosso), os cursos profissionalizantes ministrados nessa instituição estudada conferem um grau de dificuldade aos alunos que a escola no geral não proporciona. Atualmente, o que se tende a ver é que chegam alunos a essa instituição, segundo as entrevistas feitas com os professores, que mal sabem escrever, embora com o ensino médio formal concluído. Ainda apresentam dificuldades de raciocínio lógico e pouca familiaridade com alguns conteúdos considerados básicos de matemática, como percentual, divisão, frações, regras de três, conteúdos esses imprescindíveis para algumas áreas do conhecimento técnico.

Embora não constem do Plano de Curso dos programas Técnicos, foi levantada a informação de que reforços de português (para boa redação do projeto e relatórios de Segurança e no caso de Enfermagem, para as anotações de Enfermagem) quanto de matemática (para alunos dependentes de cálculos como os de Segurança do Trabalho e novamente os de Enfermagem para cálculo de diluições de medicamentos) são trabalhados dependendo da necessidade da turma.

São desenvolvidas nessa unidade atividades de educação profissional de nível técnico e de nível básico, sendo que nos ateremos às de nível técnico, as chamadas habilitações profissionais de nível técnico ou mais simplesmente habilitações técnicas.

Essas habilitações possuem, cada uma, uma série de requisitos já citados para a entrada do estudante, sendo que, para todas elas, o aluno para receber o Diploma deve necessariamente ter terminado seus estudos de nível médio com conseqüente aprovação. Para algumas áreas, como as regulamentadas de saúde hospitalar (Técnico de Enfermagem) e saúde ocupacional (Técnico em Segurança do Trabalho), o estudante deve ter 18 anos à época do término do programa a fim de poder obter seu registro profissional.

Outro ponto a ser ressaltado é a carga horária desses programas, definida a partir dos mínimos exigidos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Segue abaixo Quadro com Cursos e Cargas Horárias mínimas definidas.

<i>CURSO</i>	<i>CARGA HORÁRIA</i>
Técnico em Gestão Empresarial	840 h
Técnico em Contabilidade	850 h
Técnico em Segurança do Trabalho	1.200 h
Técnico Ambiental	870 h
Técnico de Enfermagem	1.800 h

Quadro 1. Cursos técnicos e cargas horárias mínimas.

A instituição ressalta em sua divulgação que essa carga horária é a mínima, portanto podendo sofrer acréscimos dependendo da necessidade de aprendizagem da turma. Isso é ponto de destaque, já que depende-se que o programa sofrerá acréscimos se essa for a necessidade evidenciada.

A educação profissional de nível técnico está presente nas necessidades atuais de desenvolvimento do país, como já vimos anteriormente, e devemos considerar que compreendeu, apenas em 2006, um universo de 744.690 matrículas, conforme mostra o número do Censo Escolar de 2006, do Ministério da Educação.

2 Capital cultural e *habitus* nos docentes

Neste capítulo procuro analisar, a partir do conceitual teórico do sociólogo Pierre Bourdieu, como o capital cultural e o *habitus* trazido pelos docentes influencia essa escola e seus alunos, por entender que os estudos desse sociólogo e equipe englobam toda a problemática do professor de educação profissional de nível técnico no que tange às concepções que este docente, que em geral não teve uma formação inicial para ser professor, leva para a sala de aula.

Como ponto de partida, baseei-me nos conceitos trabalhados por Pierre Bourdieu, a saber: *habitus* e capital cultural, que entendo explicar algumas características do docente e do trabalho docente presentes nas instituições de ensino em geral, incluindo assim o Senac. O *habitus* constitui-se como “um sistema de disposições duráveis e duradouras, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente reguladas e regulares”(BOURDIEU, 2003, p.57), sem com isso terem obediência a regras e sem supor a visão consciente dos fins.

Bourdieu baseou-se inicialmente no pensamento de Aristóteles e na filosofia da antiga Escolástica medieval, que utilizava o conceito de *habitus* para designar uma qualidade estável e difícil de ser removida, adquirida através de execuções repetidas de determinados atos, pressupondo a existência de um aprendizado passado. O *habitus* por si próprio não executa nenhuma operação, mas a **facilita**, pode-se dizer que o *habitus* é a própria pessoa. Bourdieu, por sua vez, retém a idéia escolástica do *habitus* enquanto um sistema de disposições duráveis, e vai além, ressaltando que as primeiras experiências dos indivíduos, vividas no ambiente familiar, estão no princípio da recepção e da apreciação de toda experiência posterior que o indivíduo possa vir a ter. Assim, o *habitus* orienta as práticas individuais e coletivas, pois estará no cerne das experiências passadas presente na forma de esquemas de pensamento, percepção e ação. Dizemos coletivas também porque interfere claramente nas frações de classe em suas preferências, seus gostos, gestos, modos de expressão e formas de comportamento. Dessa forma entendemos que também os professores de educação profissional são formados por essa gama de experiências que desenvolveram em sua vida familiar e no início de sua vida social e escolar.

Bourdieu também supera a polêmica entre o objetivismo e o subjetivismo ou também denominado corrente fenomenológica. Propõe o modo de conhecimento praxiológico, ou seja, um modo de conhecimento “que não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas as

conserva e ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve de excluir para obtê-las”, segundo Bourdieu.(2003, p.67).

Em “Coisas Ditas”, (1990), Bourdieu indica que o mundo acadêmico pensa sempre por pares, por oposições. Segundo ele, as correntes estruturalista ou objetivista, representada por Marx e Durkheim, e a fenomenológica ou interacionista, são complementares, devem se integrar. O conhecimento denominado de praxiológico tem como objeto não apenas o sistema de relações objetivas, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se **atualizam** e que tendem a reproduzi-las, ou seja, a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade no indivíduo. Opõe-se à noção de projeto de Sartre, pois considera que a visão sartreana conduz a uma concepção da ação como um universo imaginário de possíveis dependente inteiramente de uma resolução ditada pela consciência dos sujeitos.

Se o subjetivismo ignora e relega as contribuições das condições particulares que tornam possível o mundo social, o objetivismo relega as “construções de segundo grau” conforme denominado por Schutz. Relega a possibilidade de transcendência de um determinado pensamento de acordo com a forma de pensar desenvolvida ao longo da vida. Nas palavras de Bourdieu (2003) o conhecimento praxiológico não anula as aquisições do objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa.”

Assim, em seu trabalho *Esboço de uma teoria da prática* (1972, p.13), Bourdieu afirma que o “conhecimento praxiológico possui como objeto não somente o sistema de relações objetivas mas também as relações dialéticas entre estas estruturas e as disposições duráveis dos agentes nas quais elas se atualizam”. Continua ainda: “Fazer da regularidade o produto do regulamento conscientemente editado e conscientemente respeitado, ou da regulação inconsciente de uma misteriosa mecânica cerebral e/ou social, é escorregar do modelo da realidade para a realidade do modelo”, e nos mostra que as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (ou seja, as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem o *habitus*;

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto de obediência a regras,

objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 2003, p.54)

O *habitus* desenvolvido pelo indivíduo através de sua inserção em diversos espaços sociais constitui uma matriz de percepções, a partir das quais ele absorve e interage com as experiências seguintes. Em assim sendo, o indivíduo reestrutura o *habitus* a partir do tipo de experiências que têm chance de vivenciar, sabendo-se que as disposições forjadas na primeira infância, no núcleo familiar e experiências vividas nesse momento, têm a chance de provocar desdobramentos que sublinharão toda a existência desse indivíduo.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 1998, p.45)

Extrapolamos esse conceito para a situação educacional, levantando a hipótese de que os docentes carregam suas estruturas reguladoras para o trabalho em sala de aula, e estimulam os alunos também com base nessas mesmas estruturas. O *habitus* atua no indivíduo fazendo com que ele aja como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada em uma estrutura social, para muito além de sua preparação para a ação docente. Esse é um efeito de homogeneização do *habitus*. O agente tende a se comportar como se espera dele no grupo em que atua.

Nogueira (2004) nos aponta como Bourdieu acredita que “as ações dos sujeitos têm um sentido objetivo que lhes escapa, eles agem como membros de uma classe mesmo quando não possuem consciência clara disso”. Essa matriz de percepções de que se trata o *habitus*, funciona selecionando as percepções, preocupações e ações docentes, tornando possível a transferência analógica de esquemas para resolução de problemas e correção de resultados, sendo por isso definidoras das operações que, em última análise, diferenciarão os alunos uma vez que eles terminem seus estudos em educação profissional e estejam aptos para a entrada no mercado de trabalho. Absolutamente imprescindível levantarmos que o conceito de *habitus* pressupõe um sistema **transponível, reestruturável**, o que garante a liberdade dos indivíduos e a possibilidade de se romper com padrões estruturados para se lançar a outros patamares e à uma realidade

inicialmente improvável. De reestruturação em reestruturação o *habitus*, em constante dinâmica, se refaz.

Também importante é ressaltar que o *habitus* não está imbuído de uma verdadeira intenção estratégica, ou seja, ele não é uma possibilidade dentre outras estratégias possíveis. Na verdade, ele não é nem entendido pela pessoa como uma estratégia, mas é o resultado natural do conjunto de todas as experiências pelas quais o docente passou. “A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*” (BOURDIEU, 2003). E portanto faz-se necessário, para o âmbito deste estudo, identificar pelo menos algumas dessas experiências que consideramos as mais relevantes, para podermos identificar a forma como elas poderão influenciar o ato educativo.

Outro importante conceito que utilizaremos refere-se ao **capital cultural**, um sistema de valores implícitos que é passado aos filhos de forma mais indireta que direta, e que está diretamente conectado com as experiências daquele grupo ou fração de classe a qual a família pertence, e que, bem observados, definem as atitudes frente à instituição escolar e à cultura. Muito mais do que apenas os pais, mas todos os valores que permeiam o grupo familiar, como o nível cultural dos ascendentes de um e outro ramo da família, contribuem para que esse certo *habitus* seja a herança recebida. Esse ponto está ligado à lentidão do processo de aculturação, que por vezes demora gerações para ter modificações mais presentes, e que demonstraria inclusive o potencial futuro em uma certa família. Essa diferença cultural é apontada por Bourdieu (1998) como ainda mais definidora do que a diferença econômica, embora esta última ofereça vantagens para que um determinado grupo de ações possa ser consolidado.

O êxito nos estudos tende a ser diretamente ligado ao capital cultural recebido da família, e desejamos neste trabalho investigar qual é o papel desse capital cultural também nos docentes, e como ele pode alterar a percepção que aqueles têm da instituição educacional e da educação oferecida aos alunos. Como pode alterar ainda a expectativa de crescimento profissional e educacional desses alunos, e que podem ser verbalizadas ou não, traduzidas por meio de interditos, de comentários, de ações que estimulem ou duvidem da possibilidade ou necessidade de crescimento seja para o prosseguimento na vida estudantil, o que significaria para os alunos cursar uma faculdade ou dar continuidade de alguma forma a seus estudos, ou a expectativa de até onde esse aluno poderia chegar uma vez que tenha entrado no mercado de trabalho.

Bourdieu (2003, p.62-63) destaca que:

Diferentemente do cálculo das probabilidades que a ciência constrói metodicamente, com base em experiências controladas e a partir de dados estabelecidos segundo regras precisas, a avaliação subjetiva das chances de sucesso de uma ação determinada numa situação determinada faz intervir todo um corpo de sabedoria semiformal, ditados, lugares-comuns, preceitos éticos (“não é para nós”) e, mais profundamente, princípios inconscientes do *ethos*, disposição geral e transponível que, sendo o produto de um aprendizado dominado por um tipo determinado de regularidades objetivas, determina as condutas ‘razoáveis’ ou ‘absurdas’ (as loucuras) para qualquer agente submetido a essas regularidades.

Assim, a necessidade vira virtude, ou seja, recusa-se o recusado e ama-se o inevitável. As práticas tendem a ser ajustadas às chances objetivas, sem que se tenha consciência disso. Há a possibilidade forte dos acontecimentos mais improváveis serem excluídos antes de qualquer tentativa, a título de impensável. Exemplo prático disso é quando o docente prefere não pedir um determinado trabalho que requer estudo mais elaborado porque pensam que “os alunos não têm tempo, estão sempre cansados de trabalhar, não têm chance de ocupar o computador em outro horário que não o de aula”. Ainda, que “é muito difícil concorrer com os filhos de classe média alta para uma vaga na universidade pública.”

Outro ponto de destaque está na facilidade lingüística, que se coloca, por um lado, demonstrando aos que detém os códigos simbólicos de distinção, o nível cultural a que esse aluno ou docente chegou, e por outro, coloca-se na condição de permitir a “identificação” por parte do outro, do receptor. A língua não se reduz às funções de comunicação ou de conhecimento, mas antes, expõe o comunicador às suas experiências passadas. Destaca, sem essa finalidade objetiva, suas oportunidades de aprendizagem e familiaridade com certos meios sociais. “Como todas as manifestações do *habitus*, história que se tornou natureza, a pronúncia e, de modo geral, a relação com a linguagem, desembaraço ou insegurança, são, para a percepção ordinária, revelações da pessoa em sua verdade.” (BOURDIEU, 2003).

Mais que isso, seleciona os que entenderão dos que não saberão de que se fala. Assim, mantém os grupos nos seus “devidos lugares”, a não ser que estimulem objetivamente os interlocutores a apreenderem outras palavras, formas, modos, que permitam que tentem galgar outro degrau na escala social simbólica. Bourdieu já nos destaca: “o mercado de bens simbólicos tem também seus monopólios e suas estruturas de dominação.”(2003, p. 45).

A comunicação pedagógica tende a exigir, para um melhor aproveitamento, o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e lingüísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuiriam. Os professores transmitem a todos os alunos de forma igual, como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação, mas apenas aqueles que já têm a cultura escolar como cultura familiar podem aproveitar *plenamente* das falas dos docentes.

A facilidade de acesso aos instrumentos culturais, além do nível cultural dos antepassados e a residência, explicam também as variações de êxito escolar dos indivíduos. Entendemos que o mesmo se passa com os docentes, e a forma como lidam com a educação se mostrará para os alunos. Refletirá ainda o tipo de escola que freqüentaram, sendo uma distinção clara no Brasil entre a instituição pública e privada no ensino fundamental e médio. Nesses níveis, geralmente a pública tem demonstrado menos “oxigênio” no desenvolvimento dos alunos que a segunda. O contrário tende a acontecer no nível universitário. As universidades públicas, com algumas exceções entre as particulares, tendem a capacitar melhor o aluno. Então partimos também desse *background* escolar dos docentes para analisarmos o conjunto de valores que trazem para dentro de sala de aula.

Como essa familiaridade com a cultura é transmitida de maneira osmótica e até mesmo imperceptível no interior do contexto familiar, sem qualquer esforço metódico, ela não é percebida como tal e contribui para reforçar, nos agentes de classes cultas, a convicção de que eles devem os conhecimentos, atitudes e posturas que possuem apenas aos seus dons, aptidões inatas e vocações. (MUZZETI, 1994)

As características demográficas do grupo familiar, ou seja, o tamanho da família também está ligado aos valores cultivados por essa família, e facilitará ou dificultará o acesso que as crianças terão aos instrumentos culturais e ao investimento em educação que essa família fará a cada das crianças. Evidentemente que a possibilidade de oferta a uma criança é diferente de cinco ou seis delas. Assim, o que se tem se reparte por um ou por mais dependendo da demografia familiar. O próprio planejamento familiar já denota um (des)preparo dependendo do número de membros a serem alimentados, estudados, cuidados.

Portanto, tomamos as palavras de Muzzeti para um questionamento imprescindível: “Uma verdadeira formação democrática deveria, então, levar em consideração no âmbito das técnicas

pedagógicas de transmissão de conhecimento e dos critérios de avaliação, as diferentes heranças culturais que portam as crianças oriundas dos diferentes grupos sociais, evitando-se, desta forma, o seu fracasso.” (MUZZETI, 1998).

O nível de instrução nos ascendentes de primeira, e até de segunda geração, é um indicador plausível, mas não único. O **conteúdo** da herança cultural desses ascendentes também terá papel importante no que as famílias mais ou menos cultas transmitem aos seus filhos, e nas vias de transmissão, que se refletirão nas informações sobre o mundo e sobre o *cursus* escolar, na facilidade verbal, que permitirá acesso e entendimento de estruturas mais ou menos complexas, e pela cultura livre adquirida nas experiências extra-escolares.

Os pais podem ser de grande ajuda nas experiências escolares, mas não apenas a ajuda direta deve ser considerada. A vantagem maior, destaca Bourdieu, está na herança dos “saberes, do *savoir-faire*, dos gostos e bom-gosto, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais freqüentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom”(1998, p.45). Justamente os saberes que não são fruto de trabalho metódico, mas “recebidos” mesmo sem a consciência explícita por parte das crianças.

E ao dom são creditados os sucessos escolares de seus itinerários, sem a consideração da facilidade que esse indivíduo já possa trazer devido à sua identidade cultural. A escola, buscando a igualdade pedagógica, mantém as desigualdades trazidas pelos alunos, justificando o êxito ou fracasso exclusivamente aos dons. Essa questão se acentua no caso dessa modalidade de ensino, pois os alunos trazem não apenas as características do grupo familiar, mas todo o passado escolar do ensino fundamental e médio, que pode ter embutido, dependendo das condições em que tenham sido feitos, uma carga de traumas e sensações que não poderá ser desprezada caso queiramos uma educação bem efetivada.

Bourdieu (1998) destaca: “ Se está excluído que *todos* os membros da mesma classe (ou mesmo dois dentre eles) tenham tido as mesmas experiências e chances do que qualquer membro de outra classe de ter-se defrontado, como ator ou testemunha, com as situações mais freqüentes para os membros desta classe”, e isso dá aos seres humanos que com eles interagem a falsa noção nem sempre percebida de conseguir antecipar seu futuro objetivo.

Ainda temos a possibilidade de observar, a partir das expectativas dos docentes, que futuro planejam e estimulam os alunos a terem, sabendo que estamos trabalhando com um nível de ensino que normalmente possibilita a pessoa a atingir na esfera profissional apenas níveis

técnicos operacionais nas empresas. O fato de os docentes admitirem ou não esse como o nível máximo a que os alunos chegarão, ou a terem essa expectativa em relação à vida profissional futura deles, contribuirá para a manutenção ou superação do nível social dessas pessoas formadas. Bourdieu (1998, p.53) nos alerta que “[...] em toda a sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.”

Mais que isso, os próprios indivíduos excluem-se do que não acreditam servir à realidade deles, menos por interesse por uma determinada meta, do que pela certeza subjetiva de que não é adequada a ele.

As disposições inculcadas pelas condições objetivas fazem com que os indivíduos tenham aspirações compatíveis com as condições objetivas as quais vivem e viveram, os acontecimentos mais improváveis são excluídos de antemão, são considerados mesmo impensáveis ou “que não são para mim”, antes de qualquer exame mais profundo, o que leva o indivíduo a “recusar o recusado e a amar o inevitável” (BOURDIEU, 2003)

Temos uma situação bastante peculiar em relação às leituras, pois estas enriquecem o vocabulário, mas também a forma de entendimento do mundo. Além do universo de palavras, toda a sintaxe que permite a elucidação de estruturas complexas fará diferença na vida de docentes e alunos, e permeará a relação entre eles facilitando ou dificultando o entendimento e o bom relacionamento entre eles. Se é verdade que um docente com alto grau educacional e cultural pode contribuir para acentuar as diferenças, destacadas em cultura geral e fluência verbal, principalmente para o tipo de público em questão, aqueles que também não tiveram grandes oportunidades culturais e lingüísticas em seu meio familiar e escolar também poderão contribuir para a manutenção do nível social ao qual os alunos pertencem, e se isso ocorrer ajudarão a perpetuar diferenças significativas de classes.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “ distinção de qualidade” , e legitima a transmissão da herança cultural.(...) Além de permitir à elite se justificar ser o que é, a “ideologia do dom” , chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes

desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala. (BOURDIEU, 1998, p.59)

O capital cultural tal como entendido por Bourdieu apresenta três estados:

- O estado incorporado – referente ao trabalho realizado e ao tempo investido pelo sujeito para obter esse capital cultural. Essas disposições duráveis pertencem ao agente e não podem ser passadas por procuração;
- O estado objetivado – referente aos bens culturais aos quais o agente tem acesso, como livros, quadros, dicionários, enciclopédias. Dessa forma as práticas culturais são objeto de uma apropriação material, que pressupõe a existência do capital econômico, o que tende a delimitar suas ocorrências;
- O estado institucionalizado – referente aos produtos desse capital cultural materializado em certificados, diplomas, que “provam” materialmente o pertencimento de tal capital.

Os diferentes estados do capital cultural atuam diferenciando os indivíduos em diferentes situações. Observo que o estado incorporado é menos percebido nos momentos de entrada em instituições escolares, já que o pré-requisito da educação formal é traduzido por meio do Histórico Escolar, embora o agente possa não possuir todo o conhecimento referente à esse título efetivamente. As empresas têm a tendência a observar além do institucionalizado o que de fato está incorporado. Com isso digo que, embora portador de um Histórico Escolar de ensino médio que o habilite a cursar uma programação técnica, muitas vezes o aluno não domina os códigos legítimos, ou seja, não traz o conhecimento correspondente àquela gama de conteúdos do ensino médio. Já as empresas geralmente analisam por meio de entrevistas e muitas vezes através de testes de conhecimento o capital realmente incorporado. Embora, talvez não somente o conhecimento metódico seja avaliado nessas situações. Nogueira (2004, p.43) aponta na teoria de Bourdieu que:

Da mesma forma, o mercado de trabalho valorizaria, para o acesso às posições de maior prestígio, não apenas o conhecimento técnico específico, mas a capacidade do candidato de se comportar e se comunicar de forma elegante, ou seja, de acordo com os padrões da cultura dominante.

Resgata-se aqui o modo como os indivíduos representam e avaliam a realidade, suas estratégias de ação nos diferentes aspectos de sua vida, suas aspirações profissionais, seus gostos em relação ao matrimônio e ao interesse de maior ou menor número de filhos, isso tudo relacionado às oportunidades que os indivíduos tiveram objetivamente.

Outro ponto estudado neste trabalho para ser considerado em relação aos docentes diz respeito ao tipo de metodologia que são orientados a utilizar nas instituições educacionais, e nesta pesquisada em particular. A pedagogia centrada na aprendizagem com autonomia é a utilizada nas escolas de educação profissional de nível técnico, além de ser a orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e pelos pareceres de Educação Profissional do Conselho Nacional de Educação. Alunos devem ser preparados para desenvolverem competências, e essas orientações estão presentes em todos os programas de desenvolvimento docente preparados por essas instituições. Já ressaltamos no primeiro capítulo a definição dada ao termo “competências” pelos instrumentos legais.

Além disso, a Organização Internacional do Trabalho também entra neste cenário estimulando o trabalho com competências no ambiente educacional, afirmando que a competência expressaria a capacidade real do sujeito para atingir um objetivo ou um resultado num dado contexto, e assim defendendo que os próprios futuros trabalhadores devem se encarregar de sua proteção no mercado de trabalho. Ramos (2001), entretanto, também se posiciona em relação à consequência dessa visão que incute nos indivíduos o sentimento de responsabilidade pela eventual exclusão que resulta de seu fracasso, mesmo sendo o problema do desemprego um problema social concreto, determinado pelas mudanças econômicas e políticas que têm ocorrido a partir da segunda metade deste século.

Entretanto, como será mostrado nos capítulos seguintes, a experiência educacional vivida pelas diferentes atividades dos diferentes docentes também os influencia na forma como reagem a essa orientação, levando para a sala de aula principalmente a forma como acreditam ser um bom trabalho, que pode se aproximar mais, ou menos, do orientado pela instituição educacional, dependendo do tipo da área de formação desse docente, e do fato decisivo de terem passado por todos os níveis de preparação docente oferecidos pela instituição.

3 Trajetórias de professores de cursos profissionalizantes de nível técnico do Senac Jaboticabal

A população envolvida no estudo foi de professores de educação profissional de nível técnico da instituição Senac da cidade de Jaboticabal, ligados aos programas: Técnico de Enfermagem, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Gestão Empresarial e Técnico Ambiental.

Foram sorteados 22 docentes para participarem do estudo, o que representava 50% dos docentes que trabalhavam no Senac Jaboticabal no período em que os questionários foram feitos.

Foi construído um instrumento que visava caracterizar o nível instrucional da família, a formação do profissional, o número de anos de experiência na função docente, suas áreas de especialização e a forma como se relacionam com as características de metodologias das mais tradicionais às mais inovadoras. Ainda buscou-se observar seus contatos com práticas culturais e as formas como esses docentes se relacionavam com instrumentos de pesquisa na área de escolha profissional. Tratou-se do questionário presente no Apêndice A.

Após, foi trabalhada a pesquisa qualitativa com base em entrevistas com cinco destes professores, abordando os seguintes temas: (O roteiro aberto dessa entrevista está presente no Apêndice B).

1. Identificação de características do background educacional da família;
2. Quadro de formação e os estimuladores dessa formação;
3. Dificuldades e problemas enfrentados no cotidiano profissional;
4. Dificuldades de se desenvolver uma carreira docente paralelamente a uma outra atividade profissional predominante.

N° vezes mudança de cidade	Zero	Uma	Duas	Três	Quatro	Mais de Cinco
	4	8	1	6		3
Nível de Instrução	Médio	Superior	PG	Mestrado	Doutorado	
		22	16	5	2	
Escolas fund. e médio	Pública	Privada				
	14	8				
Nível Superior e Pós	Pública	Privada		PG Pública		
	6	16		13		
Retenção escolar	Sim	Não				
	3	19				
Ocupação	Docente	Mais que uma				
	4	18				
Anos de docência	Um	Dois	Três	Quatro	Cinco	Mais que Cinco
		6	2	3	4	7
Cursos em que atua	TE	TST	TG e TC	TA		
	4	3	7	8		
Instrução do Pai	Analfabeto	Primário	Ginásio	Colegial	Superior	PG
		7	7	5	2	1
Instrução da Mãe	Analfabeto	Primário	Ginásio	Colegial	Superior	PG
	1	6	6	3	5	1
Número de Irmãos	Zero	Um	Dois	Três	Quatro	Cinco
	2	6	4	5	3	1
	Seis					
	1					

Quadro 2. Resultado aferido das características familiares, nível de instrução e de profissão dos docentes.

Dos 22 docentes que receberam questionários todos devolveram com todas as questões respondidas. Podemos analisar desta parte do questionário trabalhada no quadro sintético acima as seguintes características:

No que se refere ao capital cultural da família desses docentes observei que a maioria dos pais deles tem apenas até o colegial feito, sendo que grande parte se situa entre o antigo primário e o ginásio. Portanto, esses agentes têm um capital cultural mais ligado à cultura popular a herdarem dos pais. É importante ainda ressaltar que estudaram em instituições públicas.

Os 22 docentes pesquisados possuem um capital cultural legitimado pela escola, o que pode ser considerado distintivo, pois todos têm curso superior, sendo um deles incompleto, 8 deles têm mestrado ou doutorado em centros de excelência, ou seja, 36% da amostra.

Isso nos mostra que, independentemente de terem vindo de famílias onde o grau de instrução dos pais, ou seja, seu capital cultural, era razoavelmente baixo, houve uma

reestruturação, o que, pela probabilidade, será valor repassado aos alunos que com que os agentes tiverem contato.

É importante sublinhar ainda que 13 docentes possuem título de pós-graduação, seja lato ou stricto sensu em escola **pública**, o que representa 59% da amostra de docentes. Outros 3 ainda apresentam pós-graduações realizadas em universidades particulares. Alguns apresentam até duas pós-graduações, podendo ser duas especializações, ou uma especialização e um mestrado, ou mesmo mestrado e doutorado. Esse dado revela que esses agentes investem largamente na universidade e reconhecem o valor dela, conforme mostram as seguintes respostas dos questionários:

Docente D.

Caso Ensino Superior: qual curso? Administração de Empresas

Instituição: FMU – Faculdades Metropolitanas Unidas () pública (X) privada

Caso tenha Pós-graduação:

Especialização/Mestrado/Doutorado - curso

MBA em Controladoria e Finanças; Pós-graduação em Gestão da Produção

Instituição: FEA-USP e UFSCAR (X) pública () privada

Docente Q.

Caso Ensino Superior: qual curso? Enfermagem

Instituição: FAMERP (X) pública () privada

Caso tenha Pós-graduação:

Especialização/Mestrado/Doutorado - curso

Especialização em Enfermagem do Trabalho

Instituição: FAMERP (X) pública () privada

Docente M.

Caso Ensino Superior: qual curso? Administração de Empresas

Instituição: UNIARA () pública (X) privada

Caso tenha Pós-graduação:

Especialização/Mestrado/Doutorado - curso

Pós-Graduação em Gestão do Agronegócio

Instituição: Universidade Federal de Lavras (X) pública () privada

Docente K.

Caso Ensino Superior: qual curso? Enfermagem

Instituição: Centro Universitário Barão de Mauá () pública (X) privada

Caso tenha Pós-graduação:

Especialização/Mestrado/Doutorado - curso
(Licenciatura em Enfermagem); Especialização em Enfermagem do Trabalho

Instituição: Centro Universitário Barão de Mauá () pública (X) privada

Docente N.

Caso Ensino Superior: qual curso? Enfermagem

Instituição: UNIMAR () pública (X) privada

Caso tenha Pós-graduação:

Especialização/Mestrado/Doutorado - curso

Especialização em U.T.I.

Instituição: FAMERP (X) pública () privada

Docente S.

Caso Ensino Superior: qual curso? Enfermagem

Instituição: Fundação Raul Bauab de Jaú () pública (X) privada

Caso tenha Pós-graduação:

Especialização/Mestrado/Doutorado - curso

Especialização em Enfermagem do Trabalho; Especialização em Oncologia

Instituição: FAMERP (X) pública () privada

Docente T.

Caso Ensino Superior: qual curso? Letras

Instituição: Faculdade de Educação São Luís () pública (X) privada

Caso tenha Pós-graduação:

Especialização/Mestrado/Doutorado - curso

Mestrado em Estudos Literários

Instituição: UNESP (X) pública () privada

Docente H.

Caso Ensino Superior: qual curso? Biomedicina

Instituição: Faculdade Barão de Mauá () pública (X) privada

Caso tenha Pós-graduação:

Especialização/Mestrado/Doutorado - curso

Mestrado em Tecnologia Ambiental; Especialização em Administração Hospitalar

Instituição: UNAERP () pública (X) privada

Docente M.K.

Caso Ensino Superior: qual curso? Engenharia Civil

Instituição: UFSCAR (X) pública () privada

Caso tenha Pós-graduação:

Especialização/Mestrado/Doutorado - curso

Mestrado em Engenharia Urbana; Especialização em Geoprocessamento

Instituição: UFSCAR (X) pública () privada

Docente H.H.

Caso Ensino Superior: qual curso? Geografia e Estudos Sociais

Instituição: Faculdade São Luís () pública (X) privada

Caso tenha Pós-graduação:

Especialização/Mestrado/Doutorado - curso

Especialização em Meio Ambiente; Mestrado em Saneamento Ambiental

Instituição: UNESP Presidente Prudente (X) pública () privada e

Instituição: UFSCAR (X) pública () privada

Docente B.

Caso Ensino Superior: qual curso? Zootecnia

Instituição: UNESP Jaboticabal (X) pública () privada

Caso tenha Pós-graduação:

Especialização/Mestrado/Doutorado - curso

Mestrado em Melhoramento Genético Animal; Doutorado em Produção Animal

Instituição: UNESP Jaboticabal (X) pública () privada

Docente G.

Caso Ensino Superior: qual curso? Engenharia Agrônoma

Instituição: UNESP Jaboticabal (X) pública () privada

Caso tenha Pós-graduação:

Especialização/Mestrado/Doutorado - curso

Mestrado em Agronomia; Doutorado em andamento

Instituição: UNESP Jaboticabal (X) pública () privada

Docente B.I.

Caso Ensino Superior: qual curso? Ciências Biomédicas

Instituição: Faculdade Barão de Mauá () pública (X) privada

Caso tenha Pós-graduação:

Especialização/Mestrado/Doutorado - curso

Especialização em Engenharia do Saneamento Básico

Instituição: UFSCAR (X) pública () privada

Docente S.Q.

Caso Ensino Superior: qual curso? Biologia

Instituição: UEMG () pública (X) privada

Caso tenha Pós-graduação:

Especialização/Mestrado/Doutorado - curso

Mestrado em Agronomia

Instituição: UNESP Jaboticabal (X) pública () privada

Docente O.

Caso Ensino Superior: qual curso? Engenharia Florestal

Instituição: Universidade Federal de Viçosa (X) pública () privada

Caso tenha Pós-graduação:

Especialização/Mestrado/Doutorado - curso

Mestrado em Ciência Florestal; Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais

Instituição: Universidade Federal de Viçosa (X) pública () privada e

Instituição: UFSCAR (X) pública () privada

Docente D.D.

Caso Ensino Superior: qual curso? Engenheiro Agrimensor

Instituição: Fac. de Engenharia Civil e Agrimensura de Araraquara () pública (X) privada

Caso tenha Pós-graduação:

Especialização/Mestrado/Doutorado - curso

Especialização em Engenharia de Segurança; Especialização em Tecnologia Ambiental

Instituição: UNAERP () pública (X) privada

No que se refere às trajetórias escolares desses agentes, observei que a maioria estudou em escola pública nos níveis fundamental e médio, e a maioria fez os estudos em nível superior em escola privada. Observei ainda que a fração de classe da qual advém a maior parte desses docentes está razoavelmente próxima daquela dos próprios alunos, considerando que, os alunos também, não tiveram muito acesso ao capital cultural via familiar. Isso em nossa visão facilita a comunicação, e comunica algo mais, de que os alunos podem ter *um exemplo de reestruturação factível*.

A taxa de fecundidade nessa fração de classe estudada é, em média, baixa. Compõe-se de 2,36, o que mostra que a fratria não sendo numerosa viabilizou o investimento escolar nos filhos ou filhas. Observa-se aqui a relação entre as estratégias educativas e as estratégias de fecundidade. Segundo Bourdieu, o homem da camada média e popular, devido ao seu baixo capital econômico, impossibilitado de aumentá-lo, reduz os gastos, dentre eles o número de filhos, já que uma prole numerosa acarretaria muitos gastos, o que inviabilizaria o investimento nos estudos.

Os docentes estão há mais de dois anos na função docente, sendo que metade deles tem acima de 5 anos na docência.

Observei que 18 docentes têm mais que uma ocupação, sendo que apenas 4 são apenas docentes. Isso se explica porque a própria seleção da instituição os privilegia, pois trazem consigo, além do conhecimento técnico formal, a experiência requerida no campo vivencial, para que os alunos pudessem aproveitar esse conhecimento e saber como a vida profissional se dá fora dos muros da escola. Sem isso eles provavelmente não seriam contratados.

Entretanto, a contradição é que com essa dupla jornada os agentes não têm muito tempo para o preparo específico docente, sendo feito nos programas da instituição em módulos de carga horária reduzida, como será mostrado mais adiante.

Na pergunta: “Quais aspectos são importantes para ser um bom professor?” podendo o docente assinalar até 5 das 26 alternativas sugeridas, há o seguinte levantamento:

<i>Aspecto aferido</i>	<i>Número de respostas</i>	<i>Percentual em relação ao total de escolhas</i>
Boa comunicação	13	11,8%
Criatividade	12	10,9%
Boa didática	11	10,0%
Dar feedback aos alunos	10	9,1%
Pesquisa constante	9	8,2%
Preparo técnico	8	7,3%
Procurar receber <i>feedback</i> dos alunos	8	7,3%
Boa metodologia	7	6,4%
Leitura constante	7	6,4%
Flexibilidade	6	5,4%
Pró-atividade	4	3,6%
Trabalhar na área	4	3,6%
Pontualidade	4	3,6%
Ter controle sobre a classe	3	2,7%
Dinamismo	2	1,8%
Paciência	1	0,9%
Tolerância	1	0,9%

Quadro 3. Resultados do levantamento de características para ser um bom professor.

Destaco deste quadro aspectos mais “clássicos” como ‘comunicação’ e ‘didática’, sendo que a comunicação denota a desenvoltura com a linguagem e a proeza verbal, o que está diretamente ligado ao capital cultural e ao *habitus*, sistema de disposições que possuem, categoria central de Bourdieu, e à fração de classe à qual pertencem atualmente.

Mas outros pontos chamam a atenção, como ‘criatividade’ e ‘dar *feedback*’ aos alunos, que me faz chegar à conclusão de que os docentes de fato absorvem parte do repertório que lhes é ensinado pela instituição de ensino em relação aos novos caminhos metodológicos presentes na educação profissional de nível técnico inclusive em textos legais. ‘Dar *feedback*’ aos alunos é algo que não se via nos docentes em anos anteriores, quando o aluno sabia apenas por meio das notas se o seu desempenho estava favorável, excetuando quando havia alguma medida disciplinar tomada.

Ponto a ser ressaltado também é a importância que os docentes dão ao capital escolar, no caso aos conhecimentos, ‘preparo técnico’, veiculados pela escola e também pela experiência vivenciada no mercado de trabalho, mas também à ‘pesquisa constante’, o que demonstra o valor que carregam da atualização constante. Da crença na reestruturação do capital cultural e do *habitus*, todos os depoentes afirmaram que acreditam que para se manterem no mercado de trabalho devem, precisam continuar estudando. Se destaco esse ponto é porque concluímos que isso se reflete dentro da sala de aula, na forma como os docentes preparam os alunos. Esse ponto será destacado novamente mais à frente com o resultado das entrevistas.

Mais interessante ainda estão os itens: ‘procurar receber *feedback* dos alunos’, ‘boa metodologia’ e ‘leitura constante’. Começamos a analisar o primeiro item, onde, claramente, os docentes buscam saber dos alunos se a aula está efetiva ao seu processo de aprendizagem. Esse aspecto nos mostra o quanto a profissão docente está diferente, pois se permite ser avaliada pelos alunos aos quais estão ensinando, recusando totalmente a postura: “Eu ensino, você aprende. Eu sou o preparado e sei o que faço em sala de aula.”

A ‘metodologia’ nos chama atenção também, pois, com a discussão feita na instituição sobre os caminhos metodológicos, os professores carregam como valor que o *método* de estudo faz diferença na vida dos alunos.

Em relação às ‘leituras constantes’, ou seja, em relação às práticas culturais legítimas, retomo novamente aos conceitos de Bourdieu, quando, extrapolando suas crenças e valores aos alunos, há a possibilidade de alterar em última análise a forma de os próprios alunos enxergarem o papel e a importância da leitura, algo que pode estar reestruturando seu *habitus*, considerando o que já foi destacado sobre o capital cultural geralmente “baixo” trazido por esses alunos nesse nível de ensino.

Ainda ressalto outro ponto. Nas palavras de Bourdieu (1987):

[...]tudo depende da distância entre a competência lingüística e cultural implicitamente exigida pela transmissão escolar da cultura escolar (ela própria mais ou menos afastada da cultura dominante) e a competência lingüística e cultural inculcada pela primeira educação nas diversas classes sociais.

Outras opções dos aspectos sugeridos na pesquisa e que não foram assinalados por nenhum docente são os seguintes:

Aspectos não assinalados pelos docentes

Cooperação

Ter licenciatura

Calma

Acessar frequentemente a Internet

Avaliar com rigor

Ser popular

Competitividade

Dar muitas atividades extra-classe

Facilidade em transitar pela sala

Quadro 4. Aspectos não assinalados sobre as características de um bom professor.

Apenas ressalto, do quadro acima, o aspecto ‘ter licenciatura’ como não assinalado por nenhum docente avaliado, embora um tenha licenciatura, alguns tenham especializações, mestrado e doutorado. Não fica presente essa necessidade, embora nas entrevistas os docentes mencionem as preparações que recebem da instituição. Pergunto-me o porquê desta ausência de importância, mas não tenho hipótese a ser colocada.

Na questão perguntada: “Sobre seus alunos: quais aspectos são mais importantes para ser um bom aluno? Assinale os 5 mais importantes em sua opinião”, obtive o seguinte quadro de respostas, considerando o total de 24 aspectos sugeridos:

<i>Aspecto aferido</i>	<i>Número de respostas</i>	<i>Percentual em relação ao total de escolhas</i>
Leitura constante	14	12,7%
Vontade de trabalhar	13	11,8%
Pesquisa constante	12	10,9%
Criatividade	12	10,9%
Bom relacionamento interpessoal	12	10,9%
Esforço	10	9,1%
Dinamismo	6	5,4%
Boa comunicação	5	4,5%
Fazer todas as atividades	5	4,5%
Iniciativa	5	4,5%
Cooperação	3	2,7%
Pontualidade	3	2,7%
Interação com os alunos	3	2,7%
Pró-atividade	3	2,7%
Inteligência marcante	2	1,8%
Dar feedback aos docentes	1	0,9%
Flexibilidade	1	0,9%
TOTAL	110	100%

Quadro 5. Resultados do levantamento de características para ser um bom aluno.

Começo por destacar os aspectos mais considerados pelos docentes para analisar o que seria um bom aluno em sua visão: ‘Leitura constante’ aparece em primeiro lugar juntamente com ‘vontade de trabalhar’. As frações de classe as quais pertencem os professores agora deixam claro o que se deve fazer para conseguir superar a ausência de cultura advinda do *capital cultural*

conseguido na família e nas fases que foram vividas até então. Essa tentativa de reestruturação do *habitus* está justamente ligada ao interesse dos professores de que esses alunos possam vir a ter mais chances na vida em geral e no mercado de trabalho em particular, e uma das formas está através da leitura, que traz consigo a melhora de vocabulário, uma maior firmeza na comunicação e o conhecimento de mundo que faltam a esses alunos.

Além da leitura foi citada também a ‘vontade de trabalhar’ como um dos dois itens mais relevantes. Isso é emblemático. Trabalha-se aqui com educação profissional de nível técnico que atinge em sua maior parte alunos oriundos de classes populares de poder econômico e cultural mais “baixos”. Está clara a crença dos professores de que a vontade de trabalhar é o que os diferenciaria. É a forma como acreditam que os alunos conseguirão superar as condições materiais de existência a que estão submetidos, reestruturando assim seu *habitus*.

A ‘pesquisa constante’ é outro item muito valorizado. Entramos aqui na seara da aprendizagem com autonomia e para a vida toda. De que não adianta apenas uma boa formação inicial se depois não houver nenhum tipo de manutenção do que há de novo na profissão em que escolherem. A crença de que o aluno deve dominar a pesquisa e mais que isso, fazê-lo constantemente.

A ‘criatividade’ também está ligada às experiências que os docentes vivem fora de sala de aula. Sabem das dificuldades nas empresas e das necessidades de se “reinventarem”, como colocam nas entrevistas, para que possam superar os desafios que aparecem cotidianamente. É o mercado ditando as suas regras. Transferem essa característica também ao bom aluno, assim como o ‘bom relacionamento interpessoal’, fundamental para que possam ter continuidade no trabalho, no caso de trabalharem junto com outras pessoas ou para outras pessoas.

A característica ‘esforço’ também está extremamente valorizada na visão do que seja o bom aluno. Contraste as 10 vezes em que foi assinalado esse item em comparação com a ‘inteligência marcante’, que recebeu apenas 2 votos, porque os alunos são desprovidos de um capital cultural privilegiado e para ascender por meio do sistema de ensino **devem** repor capital cultural, como por exemplo, o esforço desesperado do “CDF” (aluno esforçado).

Estão relacionados às análises anteriores os itens seguintes, da ‘boa comunicação’, da ‘iniciativa’, do ‘dinamismo’ e ‘fazer todas as atividades’, este último claramente ligado ao esforço. Esforço de alunos que, os professores sabem, na sua maior parte, trabalham durante o dia todo e estudam à noite. Qual seria sua outra forma de contornar a vida em que estão?

Outras opções dos aspectos sugeridos na pesquisa e que não foram assinalados por nenhum docente são os seguintes:

Aspectos não assinalados pelos docentes

Acessar frequentemente a internet

Tirar boas notas

Competitividade

Ser popular com outros colegas

Paciência

Ser bem avaliado pelos docentes

Calma

Quadro 6. Aspectos não assinalados sobre as características de um bom aluno.

Alguns pontos chamam a atenção: ‘tirar boas notas’, o que seria antigamente analisado como um bom indício de um bom aluno, fica aqui em segundo plano na análise. Há duas hipóteses que podemos levantar para esse ponto: seria a metodologia mais ligada às diferentes atividades e às menções, e menos em provas formais com notas o motivo de este item não ter recebido nenhum voto? Ou seria o fato de as boas notas não estarem ligadas à expectativa desse docente em relação aos alunos que com ele trabalham? Hipótese a ser destacada é que o nível técnico se divide em aulas teóricas mas também práticas, onde a nota pode ser relativizada.

Ainda uma última pergunta no questionário, cujas respostas aparecem no quadro abaixo: “Quais as características de uma boa aula?”

<i>Aspecto aferido</i>	<i>Número de respostas</i>	<i>Percentual em relação ao total de escolhas</i>
Estimular pesquisa	16	14,7%
Estímulo à aprendizagem com autonomia	11	10,1%
Interligação de saberes	10	9,2%
Ter objetivos claros	10	9,2%
Dinamismo	10	9,2%

Trabalho em equipe	9	8,2%
Conhecimentos bem definidos	7	6,4%
Discussão de textos	7	6,4%
Exposição dialogada	6	5,4%
Estratégias variadas	6	5,4%
Trabalhar valores	4	3,7%
Uso de novas tecnologias	4	3,7%
Boa quantidade de conteúdo	4	3,7%
Seminários	3	2,7%
Muitas atividades	1	0,9%
Apresentação de tópicos	1	0,9%
TOTAL	109	100%

Quadro 7. Resultados do levantamento de características de uma boa aula.

Faço aqui uma observação: um dos docentes respondeu, nesta questão, apenas 4 alternativas.

O ‘estímulo à pesquisa’ aparece em primeiro lugar absoluto, sendo que dos 21 docentes dos quais obtivemos resposta a essa questão, 16 responderam esse item como característica de uma boa aula. Além desses, 11 responderam ‘estímulo à aprendizagem com autonomia’. Duas questões se colocam: isso se deve à própria natureza do trabalho que exercem, e que os obriga a sempre buscar mais respostas, o que é passado para o aluno, mas também a forma como a instituição se posiciona em relação à aprendizagem com autonomia, com a necessidade de esse agente estar preparado não apenas no momento em que sai da instituição, mas por todo o seu período de vida produtiva. E aprender a pesquisar é tido como fundamental nesse contexto. Em outras palavras, consideram que o mais importante é que os alunos se apropriem de disposições, ações que reestruturem seu sistema de disposições, *habitus*, os tornando independentes da educação metódica para a busca do conhecimento.

Os ‘objetivos claros’ e a ‘interligação de saberes’ também estão, diferentemente das estratégias antigas de disciplinas isoladas e não conectadas entre si da escola tradicional, ligadas

ao objetivo de que esse aluno no ambiente de trabalho esteja preparado para lidar com as questões que apareçam de forma clara e relacional, de forma que, com a metodologia de projetos presente no programa dos cursos, - e apresentada no item ‘Método’ dos programas presentes nos Anexos A, B, C e D,- os conteúdos tenham que, necessariamente, se compor para que os alunos cheguem a apresentar seu projeto, que interliga todos os conteúdos trabalhados.

Aspectos não assinalados pelos docentes

Verificar atitudes

Avaliação com rigor

Utilização de métodos tradicionais

Calma

Quadro 8. Aspectos não assinalados sobre as características de uma boa aula.

Aproveitamos nesse momento para inserir quais são os módulos de desenvolvimento docente feitos pela instituição, o que poderá explicar boa parte das respostas dos professores sobre uma boa aula, sabendo que essa é a formação que recebem da instituição para os prepararem para a aula de acordo com a filosofia de ensino do Senac, e que não preconizam a ‘avaliação com rigor’ e nem a ‘forma tradicional’ de ensinar. Esse programa é denominado Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que é realizado em módulos, sendo que o um e dois são básicos e pré-requisitos para os demais.

Módulo 1 - Integração de Docentes
Módulo 2 - O trabalho docente: Planejamento, Mediação e Avaliação
O trabalho educacional por competências
Elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos educacionais
Estratégias de ensino e aprendizagem 1
Estratégias de ensino e aprendizagem 2
Estratégias de ensino e aprendizagem em ambientes profissionais (visitas técnicas, estágio, laboratórios)
A prática docente e os quatro pilares da educação
Cultura empreendedora
Realização e mediação de pesquisa na web
Jogos cooperativos na educação
Encontros de aprendizagem
Inclusão educacional - sensibilização para educadores
Orientação Vocacional para Professores

Quadro 9. Módulos do Programa de Desenvolvimento Educacional do Senac São Paulo – (PDE)

4 Visões de mundo e itinerários sociais de professores do Senac Jaboticabal

Nessa seção desvelarei o capital cultural, as práticas culturais, estratégias e capital econômico de cinco professores do Senac Jaboticabal, entrevistados nessa pesquisa. Todas as características que permeiam seu *habitus*, seu grau de instrução, sua vida familiar, suas oportunidades de acesso às práticas culturais legítimas durante seu crescimento. As caracterizações desses docentes são encontradas no Apêndice C.

As práticas culturais são tão importantes quanto os códigos que permitem com que as pessoas possam discerni-los e valorizá-los, são signos de distinção, que mostram aos demais a qual fração de classe uma pessoa pertence sem que ela precise explicar. Os que detêm os signos de distinção são, em última análise, os que de fato conseguem notar as sutilezas de determinadas atividades, objetos, expressões utilizadas.

Outro aspecto a ser ressaltado é a forma como esses docentes tinham acesso aos livros. Diferentemente de ter tido a oportunidade na própria família, eles iam freqüentemente às Bibliotecas, da escola ou outras instituições públicas, o que também explica a reestruturação positiva do *habitus* desses agentes, que, de acordo com os depoimentos, ajudou-os a ascenderem à uma fração de classe superior à que se encontravam.

Embora haja inúmeras diferenças entre os docentes, estamos aqui trabalhando, só pelo fato de já serem docentes desta instituição, com um grupo que passou por uma reestruturação, e que por isso têm acesso hoje a instrumentos culturais, econômicos e sociais que antes não possuíam.

Noto nos cinco docentes entrevistados muitas semelhanças, principalmente no que tange ao fato de terem uma outra profissão paralela à docência. Uma das docentes entrevistadas nos coloca claramente como pensa a respeito deste assunto:

[...] A docência principalmente dos cursos técnicos, você tendo essa experiência na empresa, você tendo essa experiência de mercado, faz com que fique mais contextualizado para o aluno. Então mesmo que a tua didática, de repente, careça de uma melhora, de um treinamento, o fato de você conhecer na prática

aquilo que você está ensinando, facilita muito pro aluno entender. (M., docente de Gestão Empresarial).

E ainda outra docente:

[...] Eu acho meio difícil fazer as duas coisas. Para estar na área de docência, a gente precisaria de algo como pedagogia, ou uma outra coisa para a gente se especializar. A enfermagem é uma área completamente diferente da docência. Mas eu fui bolsista na faculdade, aí eu tive contato com aulas, com o aprimoramento. Me deu uma visão muito melhor de como trabalhar em sala de aula. (Q., docente de Enfermagem).

Sobre a falta de preparo prévio para a sala de aula à entrada numa instituição de ensino:

[...] Pego na internet estudos de caso, exercícios que a gente aplica para os alunos. Mas eu nunca estudei como dar aula. No começo eu achei que fazia diferença. Depois a gente pega experiência, e vai trocando experiências com outros docentes. Eu tinha jogo de cintura do mercado de trabalho. [...] (D., docente de Gestão Empresarial).

[...] Ter jogo de cintura de docente? É você chegar numa sala de aula, e não só conversar, mas atrair o aluno para sua aula, mostrar que você conhece da matéria, porque ele não sabe se você entende alguma coisa, tem que mostrar que você domina a matéria que está dando, que dará as respostas para eles, tomar cuidado sobre o que vai falar sobre o mercado de trabalho. No começo você não tem esse jogo de cintura, aí tiramos informações com outros professores, perguntamos, olha, como você fez naquele caso, ou no outro, e aí vai. [...] (D., docente de Gestão Empresarial).

[...] Mas eu quero fazer didática no ano que vem. [...]

[...] A reunião com a coordenadora foi importante, foi um jeito de saber como funcionava o planejamento, a carga horária dos cursos, a formatação do curso. [...] (D., docente de Gestão Empresarial).

Sobre o capital cultural dos progenitores desses docentes e sua importância na vida deles, obtive as seguintes respostas:

[...] Meu pai não teve tanta oportunidade, teve até a quarta série, teve que parar, com 10 anos de idade já estava na Usina trabalhando. (...) Minha mãe teve oportunidade mas não soube aproveitar. Ela tem até a oitava série, meus avós insistiram para que ela continuasse, mas ela não quis. (...) Resolveu fazer corte-costura. [...] (S., docente de Segurança do Trabalho).

[...] A gente foi criado dentro da usina, e tinha uma escola, então todos os filhos dos funcionários foram para a mesma escola, e os professores motivaram muito. Diziam: 'você têm que conseguir'. Aí depois da oitava série tivemos que sair de lá, (...) e a avó paterna falou "não, tem que estudar, tem que correr atrás". Aí depois a gente estava maiorzinho, e fomos atrás de um curso técnico. Se fosse só pelo meu pai acho que a gente iria direto para a usina.[...] (S., docente de Segurança do Trabalho).

[...] Minha vó fantasiava, pensava na gente num escritório. Ela tinha uma visão muito lá na frente. Hoje eu concordo plenamente com ela e faço o mesmo com o meu filho mais velho.[...] (S., docente de Segurança do Trabalho).

[...] Meu pai e minha mãe tiveram oportunidade de estudar, de fazer magistério, mas não curso superior. Minha mãe continuou no magistério, mas meu pai foi para a área de vendas. Por isso meu pai sempre foi bem crítico em relação a estudos. Sempre pegou no nosso pé em relação a estudar, a ter boas notas. Por conta de termos vindo de uma família humilde, ele sempre quis que tivéssemos boas notas.[...] (Q, docente de Enfermagem).

[...] Sempre tive hora para estudar, tinha que ter boas notas.[...] (Q, docente de Enfermagem).

[...] E agora tenho uma faculdade e uma especialização.[...] (Q, docente de Enfermagem).

Aqui ressaltamos novamente os estudos de Bourdieu, denunciando a tendência que as diferentes frações de classe apresentam no sentido de investir o capital que estão em condições de transmitir no mercado capaz de lhe assegurar o melhor rendimento. É o 'senso do jogo', o 'como' fazer para ascender socialmente uma vez estando dentro de uma fração de classe específica.

Estímulo dos professores: quão importante é esse fator na opinião dos docentes estudados?

[...] Eu tento estimulá-los, mas vejo que muitos deles ainda não se encontraram... vieram pensando uma coisa da área e era outra. Eu falo 'vá atrás, procura se identificar com uma área que goste, mas não pare de estudar'.[...] (S., docente de Segurança do Trabalho).

[...] Eu conto minha história, já fui lixeiro, trabalhei na colônia como lixeiro, já trabalhei como carpinteiro, aí a gente tenta falar isso como estímulo, 'olha, não é fácil, mas dá para melhorar' [...] (S., docente de Segurança do Trabalho).

[...] Muitos perguntam: como você fez para chegar até aqui? [...] (S., docente de Segurança do Trabalho).

[...]Pra mim o professor não estimulou muito não. A família foi a que mais contou.[...] (Q., docente de Enfermagem).

[...] Eu acho que os professores têm um papel fundamental no estímulo, principalmente aquele que tem uma vivência na área onde ele é docente. A gente passa por algumas experiências que a gente quer alertar o aluno.[...] (Q., docente de Enfermagem).

[...] O aluno vem perguntando uma vivência nossa. Aí entra o nosso estímulo.[...] (Q., docente de Enfermagem).

[...] Tanto nós como docentes gostamos de ser elogiados, como fazemos isso com os alunos. Mas ainda é pouco, porque a gente se habitua mais na crítica, em termos dele melhorar.[...] (Q., docente de Enfermagem).

[...] Quando a gente fala da nossa experiência profissional, isso funciona como impacto, eu troco idéias com o Pedro, que tem uma história parecida com a minha, também já ‘camelou’ bastante, e a gente em fala em sala de aula isso aí, [...] não é só o curso, a gente avisa que vai ‘camelar’ depois também. A gente percebe que funciona como estímulo.[...] (S., docente de Segurança do Trabalho).

Sobre aprendizagem contínua, como é o trabalho com o aluno em relação a esse ponto:

[...] Quando a gente orienta em termos de currículo, a gente coloca assim: um dos pontos que vão ser observados são as especializações, vão ser cursos extracurriculares, isso é fundamental, principalmente se você quer se especializar em algo novo na cidade.[...](Q., docente de Enfermagem).

[...] A área da Saúde dá alternativas para especializações, até para curativos. Cursos de aprimoramento e especialização. São estimulados a continuar estudando.[...] (Q., docente de Enfermagem).

[...] Alguns alunos perguntam: ‘Além de fazer Técnico em Segurança, o que mais eu tenho que fazer? Que mais que eu tenho que aprender?’[...] (S., docente de Segurança do Trabalho).

Manifestaram-se também sobre se a empresa estimula os funcionários/alunos a se desenvolverem mais:

[...] Depende da empresa. Tem empresa cujo objetivo é a qualidade, e outras que não visam a qualidade. Para as que querem qualidade, elas (as empresas) forçam as especializações.[...] (Q., docente de Enfermagem).

[...] A empresa exige o profissional completo, mas dificilmente investiria no curso para ele se formar, muito difícil, só se for muito ligado ao trabalho. Mas isso na região onde eu trabalho, porque tem outras empresas que não são assim, são mais organizadas, investem.[...] (K., docente de Contabilidade e Gestão Empresarial).

Em relação aos diferentes métodos utilizados para que uma determinada competência seja atingida, com determinado conteúdo a ser trabalhado, os docentes mencionam como a preparação dada pela instituição (PDE, apresentado no Quadro 9) ajuda a chegar a alternativas, e exemplificam essas alternativas em algumas falas como abaixo:

[...] eu procuro selecionar muito analisando tanto o grupo quanto o tema a ser abordado. Às vezes o tema é extremamente técnico e que se não for feito uma leitura apurada da parte técnica não dá pra você fazer uma dinâmica logo em seguida. Então, primeiro eu faço a opção por uma análise do texto, no qual eu peço pro aluno levantar pontos importantes do texto, pra depois partir para o debate porque sem a prévia leitura ele não conseguiria, porque o tema é muito complexo. Por exemplo você falando de teoria da administração,...falando do início do pensamento administrativo, se eu por “Tempos Modernos” pra ele assistir, só do filme ele já consegue tirar uma série de conceitos, independente dele ter lido o texto. Teoria da burocracia de Weber, ele não faz isso. Ele primeiro precisa ter o contato com o texto, divididos em tópicos pequenos, pra fazer uma análise, pontual de cada tópico, pra depois ele partir pra uma reflexão. É complexo demais pra simplesmente chegar e falar, olha, teoria da burocracia, você vai trabalhar assim, ou ele quis dizer isso. ‘Entendeu?’ [...] (M., docente de Gestão Empresarial).

[...] Pego na internet estudos de caso, exercícios que a gente aplica para os alunos.[...] (D., docente de Gestão Empresarial)

[...] Os módulos do PDE ajudaram em muito! Melhoraram muito a visão do docente. Hoje aquele que fez todos os módulos entra em sala com uma visão totalmente diferente.[...] (Q., docente de Enfermagem).

[...] O PDE foi um norteador exemplar, um incentivo para a gente sempre procurar algo mais. Mas não pode parar por aí. [...] (Q., docente de Enfermagem).

[...] No início, sem experiência docente, no meu caso a prática resolveu. É claro que nas primeiras aulas a gente deu cabeçada. Mas depois eu fui bem, a prática foi suficiente. [...] (S., docente de Segurança do Trabalho).

[...] Eu acho que só a formação (docente) não garante. Acho que ele precisa além da formação ter essa facilidade de comunicação ou esse querer fazer essas trocas, ter essa humildade de aprender como que o aluno vai assimilar isso, porque ora você pode usar de uma determinada maneira, ora de outra e ir vendo aquilo que melhor vai se ajustando, né, nem sempre a gente acerta de primeira, você vai experimentando novas possibilidades, agora, só formação não garante. [...] (M., docente de Gestão Empresarial).

[...] Fiz cinco módulos do PDE. Acho que ajudou demais. Principalmente na parte de avaliação. A coordenadora na parte de preparação já tinha me ajudado muito. Mas na avaliação foi excelente. Antes eu achava que só tinha prova para avaliar. [...] (S., docente de Segurança do Trabalho).

[...] Você vai , faz uma tentativa, uma experiência, uma é mais bem sucedida do que a outra, com um determinado tema, de uma determinada maneira você atingiu objetivos, noutra às vezes não, então você precisa ir mesclando várias maneiras de se trabalhar, debate, estudos de casos, interpretação de texto, que aí você vai analisando as maneiras que a pessoa pode estar aprendendo. [...] (M., docente de Gestão Empresarial).

Sobre as estratégias que ficam claras para docentes e alguns alunos sobre suas chances de ascensão social por meio da ação educacional:

[...] Eles querem estudar, aprender alguma coisa, para aplicar na empresa onde trabalham, mas pensam em não só lá, mas pensam em trocar de empresa, não chegam a reclamar, mas pensam em trabalhar num lugar melhor onde estão atualmente. Mas confesso que são poucos alunos que têm essa visão. Alguns que vêm para a escola, vêm para “passear”. Mas não acontece isso só na sala de aula, acontece na empresa também. [...] (K., docente de Contabilidade e Gestão Empresarial).

[...] Eu costumo elogiar os alunos que se destacam, e falo: o mercado de trabalho é isso mesmo, você está correndo atrás. Estamos numa corrida constante. Aqueles que se dedicarem mais, que treinarem mais, vão ganhar a corrida. Não façam isso para a escola, nem para o professor, mas para vocês, para você se destacar, e ter seu lugar no mercado de trabalho, e sempre se manter, porque é fácil conquistar, difícil é manter a conquista, então você tem que estar constantemente se preparando[...] (S., docente de Segurança do Trabalho).

[...] Tem sempre aqueles casos que a gente não consegue, mas felizmente a maioria a gente consegue. [...] (S., docente de Segurança do Trabalho).

[...] Minha história de vida foi a que mais me estimulou. Fiz o Técnico em Segurança no Senac de Araraquara e depois, a empresa estava buscando a certificação da ISO 9000, e aí eu me aprofundi mais na gestão. A minha vida

profissional me estimulou muito.(...) a empresa sempre me solicita para aprender mais. Não diretamente, mas a gente vê que as pessoas que se destacam, que recebem oportunidade, são aquelas que não se contentam em fazer só o da sua alçada, são aquelas que se esforçam mais, que querem fazer mais. [...] (S., docente de Segurança do Trabalho).

Se é verdade que para alguns a estratégia de estudo como forma de ascensão nas frações de classe é clara, por outro lado enxergamos a estratégia de “contenção” que já foi comentada na seção 1, por Bárbara Freitag, colocada em obra com a Lei de primeiro e segundo graus 5.692/71:

[...] alguns deles dizem: “estudar é bom”, mas nem todos falam de querer ser alguma coisa a mais lá fora, alguns sim, alguns não. Alguns dizem “ah, já estou fazendo o Técnico em Gestão, ‘tá’ bom[...] (K., docente de Contabilidade e Gestão Empresarial).

Vejo claramente aqui, nessa frase do docente K., a tendência denunciada por Bourdieu de se desejar o mais provável e a excluir de seus horizontes o que é improvável de se conseguir.

[...] eu falo: deve fazer a faculdade, têm sim que estudar, têm que ir pra frente, se especializa numa área em que você gosta e que o mercado está te oferecendo, tenha a visão do futuro. [...] (K., docente de Contabilidade e Gestão Empresarial).

Ainda, alunos que estão nesse nível educacional, em boa parte têm uma ocupação durante o dia para garantir o seu sustento ou seus estudos, ou seja, garantir um capital econômico suficiente para assegurar sua sobrevivência material e cultural, e se por um lado já têm alguns conhecimentos que os ajudam nos estudos quando há equivalência de assuntos, precisam ainda mostrar sua capacidade de resistência às duas atividades, que muitas vezes tomam no total mais que 12h do dia, sem contar os momentos de traslado.

[...] Os que trabalham se saem melhor, principalmente os que trabalham mais ou menos semelhante ao que eles estudam. Esses se destacam [...] (K., docente de Contabilidade e Gestão Empresarial).

[...] às vezes o aluno é bom funcionário, mas não é bom aluno. Aquele que consegue conciliar as duas coisas, esses vão muito bem[...] (K., docente de Contabilidade e Gestão Empresarial).

Buscando observar a influência que o capital cultural tem sobre os agentes, perguntei aos docentes sobre como o status dos pais é determinante nos comportamentos dos alunos:

[...] Os pais têm bastante influência nos filhos. Uma parte dos alunos os pais têm uma formação, um bom emprego, e isso incentiva mais os alunos. Eles (os alunos) se espelham um pouco no pai. [...] (K., docente de Contabilidade e Gestão Empresarial).

Sobre a metodologia empregada, notamos aqui como existe uma predileção por aulas participativas. Nas palavras da docente M. de Gestão e Contabilidade:

[...] Com base no debate, naquilo que foi levantado, por exemplo, em Tempos Modernos, aí eu tenho que retomar a questão conceitual. Então, ou através da leitura do livro ou da indicação da bibliografia, eu tenho que propiciar pra eles de onde que surgiu. Então você conseguiu levantar todo o embasamento que o filme traz, mas ele tem que ter um conhecimento teórico, precisa saber onde está, ele precisa ler a respeito e eu costumo normalmente dar o referencial teórico e pedir o comparativo, né, das teorias que façam com que o aluno tenha que ler, porque se você também não fizer com que ele leia, fica a indicação bibliográfica pela indicação. Fazer com que ele leia e aí ele me passa por escrito um trabalho ou suas colocações a respeito do que foi trabalhado. [...]

Para finalizar, resalto a seguinte fala, emblemática para o momento do mercado de trabalho em que nos encontramos:

[...] E as empresas precisam de pessoas que tenham mais conhecimento, mas as que têm conhecimentos mais ecléticos, mais variados, não especialistas que só ficam no arroz feijão. Tenho experiência em duas empresas que passei. As que têm oportunidade de crescer são as que têm mais conhecimento em coisas mais variadas. [...] (S., docente de Segurança do Trabalho).

Assim, os professores de educação profissional de nível técnico valorizam fortemente o conhecimento que o aluno precisa demonstrar para se colocar nas empresas. Eles sentem isso na sua vida cotidiana, e esforçam-se para que seus alunos possam levar não só o conhecimento, mas o *valor* pertinente a tê-lo em sua bagagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os fatos anotados acima, concluo que os docentes que trabalham com esses alunos de educação profissional de nível técnico são em sua maior parte originários de famílias geralmente desprovidas de capital cultural e econômico, de pais que fizeram seus estudos iniciais em escolas públicas, e que em grande parte não tiveram grandes oportunidades nos estudos.

Os docentes estudados, entretanto, estão preparados em nível superior, o que indica que tiveram estímulos em suas vidas para chegarem a esse grau de estudo. Já aqui houve uma reestruturação do *habitus* familiar, que pode ter ocorrido por ação da família ou dos próprios docentes por conta de experiências vividas. Não sabemos qual será a continuidade dessas famílias, mas percebo que para as pessoas que trabalham com os alunos de educação profissional, a vida está no geral baseada no princípio de *reestruturação*, ou seja, de não conformismo com a condição de fração de classe na qual nasceram. Além de todas as estruturas objetivas que podem ser observadas e inquiridas, há algo que permeia toda a relação com os bens culturais, econômicos e sociais que esses docentes possuem: os valores em relação a esses bens, o significado atribuído ao conhecimento.

Como nos diz Freitag (2005), “podemos dizer que a política educacional de maior relevância não se encontra nos textos de lei (pertencentes à sociedade política), mas se realiza efetivamente na sociedade civil, onde adquire uma dinâmica própria.”

No caso específico dos docentes pesquisados, possuem em si a crença do bom desempenho escolar, o sentido de que a educação é caminho essencial para ascensão dos agentes, e, não sabendo como contornar um sistema que se coloca cada vez mais injusto em termos de oportunidades, e que tenta inculcar no agente a idéia de que ele e somente ele pode dar uma mudança em sua vida, buscam ajudar os alunos naquilo que eles podem fazer para estimular o processo de evolução social através do processo educacional, reestruturando seu *habitus* e ajudando a fomentar sonhos.

Ainda, por conta de não terem mudado muitas vezes, e terem passado a maior parte de suas vidas em cidades pequenas do interior, observei que os docentes não tiveram contato muito freqüente com práticas culturais mais presentes em grandes metrópoles, e que poderiam influenciá-los sobremaneira na forma de trabalharem com seus alunos e demais companheiros de trabalho.

Entretanto, mesmo não tendo tido a oportunidade de vivência de cidade grande, esses docentes no geral tiveram acesso a algumas práticas legítimas e distintivas, como teatro, música, museus, concerto, show. Embora em pouca quantidade, notamos que esses eventos influíram na vida dos docentes, que tiveram a oportunidade de pelo menos conhecê-los.

Todos os docentes pesquisados trabalham muito eficazmente com a pesquisa para seu campo de trabalho, o que permite concluir que buscam atualização constante, valor esse que provavelmente estará presente no momento de convívio com seus estudantes, e que foi demonstrado como um dos fatores mais importantes na visão deles para uma boa aula.

O fato de os docentes terem mais de uma profissão na sua grande maioria nos traz duas questões pertinentes a serem levantadas, embora não possamos, no âmbito deste trabalho, chegarmos a uma conclusão precisa:

São buscados esses profissionais de mercado para trabalho com a educação profissional de nível técnico principalmente por sua capacidade de trazer, para o âmbito da sala de aula, a realidade vivida nas empresas, exemplos reais que são capazes de dar noção clara aos alunos dos desafios que enfrentarão uma vez no mercado. São profissionais que se dedicam à sua própria atualização, pois disso depende sua permanência nas empresas onde trabalham. Essa característica é extremamente importante e muito reconhecida pelos alunos.

Entretanto, por conta justamente de serem profissionais preparados para sua ocupação “principal” em termos de carga horária semanal empregada, esses profissionais não tiveram, em sua maioria, a oportunidade de estudarem para serem professores. Depois do início de trabalho no Senac, são preparados para atuarem em sala de aula em programas preparatórios, o citado PDE, além das reuniões de coordenação pedagógica, nos momentos em que conseguem se reunir, mas nem sempre se preparam extensivamente para trabalhar com os alunos imediatamente no momento em que entram. Entretanto, se parassem sua carreira profissional paralela para se dedicarem apenas à docência, em breve não seriam mais interessantes nem para a instituição nem

para os alunos, que querem saber, na prática, o que ocorre dentro das empresas. Muitos alunos, inclusive, vêm para os cursos técnicos dessa instituição com curso superior completo, mas sem terem oportunidade de entrada no mercado, seja por conta do curso que fizeram seja pela falta de traquejo com o mundo do trabalho e seus requisitos de entrada e permanência.

Conclusão possível também é a de que, sendo as pessoas que lidam no âmbito educacional com a educação profissional de nível técnico provenientes de algumas frações de classes distintas, terão também comportamentos que variam ligeiramente dependendo da fração de classe a qual pertencem.

O mesmo ocorre com os alunos. Entendo aqui que não se conseguirá uma educação que se queira linear, pois como alinhar as diferentes estruturas estruturadas e estruturantes que cada aluno traz no âmbito de suas experiências e que constituem seu *habitus*? O Diploma ao final do programa pode tentar revelar que a maior parte do que se trabalhou e buscou no sentido de desenvolvimento de competências foi atingido pelo aluno, mas, isso se for possível recuperar traços faltantes de capital cultural já previstos como pré-requisitos, já que, como vimos, os diferentes estratos de frações de uma classe social estarão aqui presentes.

Mas é imprescindível a tomada de consciência do professor, levar ao nível da consciência tudo o que é implicitamente assumido de modo inconsciente no *habitus* de classe. Mas que docente tem essa consciência de pertencimento ao *habitus* e de em última análise, de ser o *habitus*? *Habitus*, que, em última análise, permeia cada ação desse docente, e em muitos momentos fica entendido como “traços de personalidade”, “desempenho por conta da formação escolar”, e formas de reagir que estão em conformidade com uma realidade bem mais escondida.

A consciência será a primeira porta para que outros caminhos possam ser trilhados e correções de rota possam ser feitas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Idéologie et Appareils Idéologiques d'Etat**. Paris: Pensée, 1970.

BARATO, J. **Escritos Sobre Tecnologia Educacional e Educação Profissional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2002.

BOURDIEU, P. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CEB nº16/99**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ceb0499.pdf>> Acesso em 12 Ago. 2007.

_____. Censo Escolar "**Cursos técnicos no censo escolar de 2006**". Brasília: INEP. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>> Acesso em 23 Jan. 2007.

_____. Casa civil. **Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 11 Set. 2007.

_____. Casa civil. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm> Acesso em 11 Set. 2007.

_____. Casa civil. [Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em:](#)

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm> Acesso em 14 Set. 2007.

_____. Congresso. Senado. **Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>> Acesso em 22 Set. 2007.

_____. Congresso. Senado. **Lei n° 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368>> Acesso em 23 Set. 2007.

CARDOSO, F.H.; FALETTO, E. **Dependência e desarrollo en América Latina.** México: Siglo Vientiuno Editores, 1971.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL [SENAC]. Senac Jaboticabal. Disponível em:
<<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a841.htm&testeira=432&unit=JAB&sub=4>> Acesso em 23 Jan. 2007.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; MEC-UNESCO, 2004.

DEREYMEZ, J.W. **Le travail-histoire, perspectives.** Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1995.

ENGUIITA, M. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAZENDA, Ivani et alli. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Centauro, 2005.

FURTADO, C. **Análise do modelo brasileiro.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Cidades: Censo demográfico dos municípios brasileiros**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>> Acesso em 23 Jan. 2007.

KUENZER, A. Z. “As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão”. *In*: Ferreira, Naura S.C. **Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando**. *Educ. Soc.*, Dez 1999, vol.20, no.68, p.163-183.

LÜDKE, Menga et al. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIN, Alda Junqueira (coordenadora) et al. **Didática e trabalho docente**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

MARX, K. **O Capital**. Vol. I, tomo 1, São Paulo : Abril Cultural, 1983.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MUZZETI, L.R. **Formação democrática: algumas reflexões**. *Litterae*, Ano II n°3, Jan.1998.

_____. **Habitus, educação e reprodução em Pierre Bourdieu**. São Carlos, 1994.

NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Ed. Porto, 1993.

SAVIANI, D. **O nó do ensino de 2º grau.** São Paulo: MEC/INEP – Cenafor, 1986.
(*Bimestre*, n.1)

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. [SENAC]. Senac Jaboticabal.
Disponível em:
<<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a841.htm&testeira=432&unit=JAB&sub=4>>
Acesso em 23 jan. 2007.

_____. [SENAC]. **SENAC 60 anos.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. **The new educational pact: education, competitiveness and citizenship in modern society.** Paris: Unesco, 1997.

WOOD, Thomas. **Fordismo, Toyotismo e Volvismo: os Caminhos da Indústria em Busca do Tempo Perdido.** São Paulo: Revista de Administração de Empresas. P. 6 - 18. Set/Out - 1992

APÊNDICES

APÊNDICE A Questionário entregue aos docentes

Sobre você

Nome

Data de Nascimento:

Local de Nascimento:

Cidade onde mora:

Quantas vezes mudou de cidade?

Nível de Instrução: _____ completo/incompleto: _____

Instituição em que estudou o 1º grau: () pública () privada

Instituição em que estudou o 2º grau: () pública () privada

Caso Ensino Superior: qual curso? _____

Instituição: _____ () pública () privada

Ano de conclusão: _____

Caso tenha Pós-graduação:

Especialização/Mestrado/Doutorado - curso

Instituição: _____ () pública () privada

Ano de Conclusão: _____

Ficou retido em alguma série na escola? _____

Tem alguma outra ocupação além de docente? _____

Qual? _____

Estado civil: _____

Caso seja casado (a): cônjuge trabalha? _____

Nível de Instrução do cônjuge: _____

Filhos? Quantos? _____

Sobre sua vida docente

Você atua como docente desde que ano? _____

Atua como docente em quais desses níveis?

Educação Profissional de nível técnico: _____

Educação Profissional de nível básico: (cursos livres) _____

Ensino Fundamental: _____

Ensino Médio: _____

Ensino Superior: _____

Pós-graduação: _____

Atua em qual (quais) disciplina(s)/ base(s) tecnológica(s):

Sobre seus métodos de aprendizagem durante sua vida escolar

Quais desses itens você utilizava frequentemente enquanto estudava:

____ computador qual frequência? _____

____ internet qual frequência? _____

____ jornal qual frequência? _____

____ livro qual frequência? _____

____ revista qual frequência? _____

Na sua vida escolar, você tinha contato com leitura? _____

Com qual frequência? _____

Que tipo de leitura? _____

Gostava de ler? _____

Como tinha acesso aos livros/revistas/jornais? _____

Você frequentava alguma biblioteca? _____

Você sabe algum outro idioma? _____ Qual (quais)? _____

Com quê/quem você julga que mais aprendia?

____ na escola

____ com seus professores

____ com seus pais

____ com parentes

____ com irmãos

____ lendo

____ com a televisão

____ com os colegas da turma

____ em escolas de idiomas/conservatórios musicais

____ com a natureza

____ brincando com amigos

Já teve oportunidade de:

Ir a museus? _____ Com que frequência? _____

Ir ao cinema? _____ Com que frequência? _____

Ir a concertos? _____ Com que frequência? _____

Ir a shows musicais? _____ Com que frequência? _____

Qual (quais) tipo(s) de música você gosta? _____

Sobre seus métodos de trabalho/ consulta/ aprendizagem

Quais desses itens você utiliza atualmente para se atualizar para o trabalho?

____ computador qual frequência? _____

____ internet qual frequência? _____

____ jornal qual frequência? _____

____ livro qual frequência? _____

____ revista qual frequência? _____

____ congressos qual frequência? _____

____ palestras na empresa qual frequência? _____

Sobre seus pais e irmãos

Profissão do pai: _____

Nível de Instrução do pai: _____

Instituição em que estudou: () pública () privada

Profissão da mãe: _____

Nível de Instrução da mãe: _____

Instituição em que estudou: () pública () privada

Quantos irmãos você tem? _____

Último grau cursado por eles em educação formal: _____

Sobre suas idéias a respeito da aprendizagem

Quais aspectos são importantes para ser um bom professor? Assinale os 5 mais importantes em sua opinião.

____ pró-atividade

____ pontualidade

____ tolerância

____ preparo técnico

____ facilidade em transitar pela sala

____ ter licenciatura

____ cooperação

____ calma

____ flexibilidade

____ leitura constante

____ ter controle sobre a classe

____ boa metodologia

____ boa didática

____ boa comunicação

____ competitividade

____ paciência

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> acessar frequentemente a Internet | <input type="checkbox"/> trabalhar na área |
| <input type="checkbox"/> criatividade | <input type="checkbox"/> dinamismo |
| <input type="checkbox"/> avaliar com rigor | <input type="checkbox"/> dar muitas atividades extra-classe |
| <input type="checkbox"/> ser popular | <input type="checkbox"/> dar feedback aos alunos |
| <input type="checkbox"/> procurar receber feedback dos alunos | <input type="checkbox"/> pesquisa constante |

Sobre seus alunos: Quais aspectos são mais importantes para ser um bom aluno? Assinale os 5 mais importantes em sua opinião.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> leitura constante | <input type="checkbox"/> boa comunicação |
| <input type="checkbox"/> cooperação | <input type="checkbox"/> criatividade |
| <input type="checkbox"/> pesquisa constante | <input type="checkbox"/> fazer todas as atividades |
| <input type="checkbox"/> inteligência marcante | <input type="checkbox"/> bom relacionamento interpessoal |
| <input type="checkbox"/> pontualidade | <input type="checkbox"/> interação com os alunos |
| <input type="checkbox"/> acessar frequentemente a Internet | <input type="checkbox"/> paciência |
| <input type="checkbox"/> vontade de trabalhar | <input type="checkbox"/> dinamismo |
| <input type="checkbox"/> calma | <input type="checkbox"/> ser bem avaliado pelos docentes |
| <input type="checkbox"/> competitividade | <input type="checkbox"/> pró-atividade |
| <input type="checkbox"/> iniciativa | <input type="checkbox"/> flexibilidade |
| <input type="checkbox"/> dar feedback aos docentes | <input type="checkbox"/> tirar boas notas |
| <input type="checkbox"/> ser popular com outros colegas | <input type="checkbox"/> esforço |

Quais as características de uma boa aula? Assinale as 5 mais importantes em sua opinião.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> dinamismo | <input type="checkbox"/> boa quantidade de conteúdo |
| <input type="checkbox"/> exposição dialogada | <input type="checkbox"/> estímulo à aprendizagem com autonomia |
| <input type="checkbox"/> trabalhar valores | <input type="checkbox"/> verificar atitudes |
| <input type="checkbox"/> conhecimentos bem definidos | <input type="checkbox"/> avaliação com rigor |
| <input type="checkbox"/> uso de novas tecnologias | <input type="checkbox"/> utilização de métodos tradicionais |
| <input type="checkbox"/> calma | <input type="checkbox"/> interligação de saberes |
| <input type="checkbox"/> muitas atividades | <input type="checkbox"/> trabalho em equipe |
| <input type="checkbox"/> seminários | <input type="checkbox"/> discussão de textos |
| <input type="checkbox"/> apresentação de tópicos | <input type="checkbox"/> ter objetivos claros |
| <input type="checkbox"/> estimular pesquisa | <input type="checkbox"/> estratégias variadas |

APÊNDICE B Roteiro aberto de entrevista com os docentes

Nome,
Dados familiares
Nível de estudo formal
Dados de escolaridade da família

“Importância da Família nos Estudos”

1. Alguém de sua família o incentivou a estudar?
2. Quem?
3. Que frases foram ouvidas que lhe incentivaram aos estudos?
4. Você se espelhava em alguém?
5. Alguém te chamava a atenção na escola ou em qualquer outra relação por conta da escolaridade/cultura que tinha?
6. Porque escolheu o curso que fez?
7. Você gostou do curso que fez?

“Atuação junto aos alunos”

1. Você fala algo para seus alunos sobre a necessidade/o porquê de eles estudarem?
2. Você acha que falar algo que estimule o aluno seja importante?
3. Se você fala, o quê você fala para eles?
4. De que forma se estimula o aluno a estudar?
5. Eles (os alunos) falam algo sobre a necessidade de estudar? O quê?
6. E quando eles dizem algo que não seja bom sobre estudos, qual é a sua reação?
7. Como você expressa seu interesse pelo progresso do aluno?

“Dificuldades e vantagens de ter uma carreira docente paralela à atividade profissional predominante:

1. Como você trabalha as questões docentes tendo uma outra profissão paralela principal?
2. Esse fato facilita ou dificulta sua atividade docente?
3. O que mais lhe faz falta?
4. Em quem você lembra quando prepara suas aulas?

APÊNDICE C Caracterização dos docentes entrevistados

⇒ Caracterização do docente K. de Gestão Empresarial e Contabilidade

Idade: 44 anos

Quantas vezes mudou de cidade: nenhuma

Nível de Instrução: Superior Completo – Ciências Contábeis

Instituição do 1º grau: pública

Instituição do 2º grau: privada

Ano de conclusão da graduação: 2004

Não ficou retido em nenhuma série na escola.

Ocupação além de docente: Contador

Estado civil: casado

Cônjuge trabalha.

Nível de Instrução do cônjuge: Superior completo

Filhos: 2

Atua como docente desde 2005

Métodos de aprendizagem durante a vida escolar

Computador, diariamente.

Internet, diariamente.

Livro, quando necessário.

Na sua vida escolar, tinha contato com leitura, periodicamente, livros contábeis.

Gostava de ler, tinha acesso aos livros/revistas/jornais através da Biblioteca.

Não sabe nenhum outro idioma.

Julga que mais aprendia na escola, com seus professores, lendo, e com os colegas da turma.

Já teve oportunidade de ir a museus algumas vezes, ao cinema algumas vezes, ir a shows musicais algumas vezes. Gosta de música romântica, sertaneja, rock e MPB.

Sobre seus métodos de trabalho/ consulta/ aprendizagem

Utiliza atualmente para se atualizar para o trabalho o computador e a internet diariamente, e palestras na empresa, algumas vezes.

Sobre seus pais e irmãos

Pai aposentado, instrução em nível primário, em escola pública.

Mãe em atividade doméstica, nível de instrução primário em escola pública.

Dois irmãos. Um com segundo grau completo e outro com nível superior completo.

⇒ Caracterização da docente M. de Gestão Empresarial e Contabilidade

Idade: 48 anos

Quantas vezes mudou de cidade: três

Nível de Instrução: Superior Completo em escola privada- Administração

Pós-graduação lato sensu: Universidade Federal de Lavras

Instituição do 1º grau e 2º graus: pública

Ano de conclusão da graduação: 1981

Não ficou retida em nenhuma série na escola.

Não tem outra ocupação além de docente.

Estado civil: casada

Cônjuge trabalha.

Nível de Instrução do cônjuge: Superior completo

Filhos: 2

Atua como docente desde 1999, em nível técnico e superior.

Métodos de aprendizagem durante a vida escolar

Livro, diariamente.

Na sua vida escolar, tinha contato com leitura, todos os dias, livros técnicos.

Gostava de ler, tinha acesso aos livros/revistas/jornais através da Biblioteca.

Não sabe nenhum outro idioma.

Julga que mais aprendia na escola, com seus professores, lendo, e com os colegas da turma.

Já teve oportunidade de ir a museus, embora raramente, ao cinema ‘de vez em quando’, ir a concertos e a shows musicais, embora raramente. Gosta de música clássica, MPB, rock e instrumental.

Sobre seus métodos de trabalho/ consulta/ aprendizagem

Utiliza atualmente para se atualizar para o trabalho o computador, a internet e os jornais diariamente, livros e revistas semanalmente, e palestras na empresa às vezes.

Sobre seus pais e irmãos

Pai motorista aposentado, falecido, instrução em nível primário, em escola pública.

Mãe costureira aposentada, nível de instrução primário em escola pública.

Três irmãos. Todos com pós-graduação.

⇒ Caracterização do docente S. de Segurança do Trabalho

Idade: 34anos

Quantas vezes mudou de cidade: uma

Nível de Instrução: Superior incompleto em escola privada – Engenharia de Produção

Instituição do 1º grau e 2º graus: pública

Não ficou retido em nenhuma série na escola.

Além de docente é Técnico em Segurança do Trabalho

Estado civil: casado

Cônjuge não trabalha.

Nível de Instrução do cônjuge: Segundo grau completo.

Filhos: 2

Atua como docente desde 2000.

Métodos de aprendizagem durante a vida escolar

Jornal, diariamente, e livros semanalmente.

Na sua vida escolar, tinha contato com leitura, todos os dias, atualidades.

Gostava de ler, tinha acesso aos livros/revistas/jornais através da Biblioteca.

Não sabe nenhum outro idioma.

Julga que mais aprendia na escola lendo.

Já teve oportunidade de ir a museus, mensalmente, ao cinema esporadicamente, não teve oportunidade de ir a concertos e a shows musicais. Gosta de MPB.

Sobre seus métodos de trabalho/ consulta/ aprendizagem

Utiliza atualmente para se atualizar para o trabalho o computador, a internet e os jornais diariamente, livros semanalmente, revistas mensalmente e palestras na empresa esporadicamente.

Sobre seus pais e irmãos

Pai supervisor de produção industrial, instrução em nível primário, em escola pública.

Mãe “do lar”, nível de instrução primeiro grau completo em escola pública.

Quatro irmãos. Um com nível superior e especialização e outros com segundo grau completo.

⇒ Caracterização da docente Q. de Enfermagem

Idade: 29 anos

Quantas vezes mudou de cidade: uma

Nível de Instrução: Superior Completo em faculdade pública - Enfermagem

Pós-graduação lato sensu em faculdade pública

Instituição do 1º grau e 2º graus: privada

Ano de conclusão da graduação: 2001

Não ficou retida em nenhuma série na escola.

Além de docente é Coordenadora de Enfermagem

Estado civil: solteira

Sem filhos

Atua como docente desde 2002.

Métodos de aprendizagem durante a vida escolar

Computador, internet, livro e revistas eram utilizados regularmente. ‘Às vezes’, os jornais diariamente.

Na sua vida escolar, tinha contato com leitura, regularmente, livros técnicos.

Gostava de ler, tinha acesso aos livros/revistas/jornais através da Biblioteca da faculdade.

Sabe um segundo idioma, o inglês.

Julga que mais aprendia na escola, com seus professores, com seus pais, com irmãos, lendo, em escolas de idiomas, com a natureza e brincando com amigos.

Já teve oportunidade de ir a museus, embora raramente, ao cinema ‘às vezes’, ir a concertos raramente e a shows musicais, às vezes. Gosta de todos os tipos de música.

Sobre seus métodos de trabalho/ consulta/ aprendizagem

Utiliza atualmente para se atualizar para o trabalho o computador, a internet e os jornais, livros, revistas e palestras na empresa, regularmente, e congressos às vezes.

Sobre seus pais e irmãos

Pai dirigente sindical, tem o ensino fundamental em escola pública.

Mãe professora, nível de instrução fundamental em escola pública.

Três irmãos. Todos com curso superior.

⇒ Caracterização da docente D. de Gestão Empresarial e Contabilidade

Idade: 36 anos

Quantas vezes mudou de cidade: uma

Nível de Instrução: Superior Completo em escola privada- Administração

Duas pós-graduações lato sensu em universidades públicas: MBA em Controladoria e Finanças e

Pós-Graduação em Gestão da Produção

Instituição do 1º grau e 2º graus: pública

Ano de conclusão da graduação: 1994

Não ficou retida em nenhuma série na escola.

Não tem outra ocupação além de docente.

Estado civil: solteira

Sem filhos

Atua como docente desde 2005.

Métodos de aprendizagem durante a vida escolar

Livro, diariamente. Revistas quase sempre e jornais raramente.

Na sua vida escolar, tinha contato com leitura, todos os dias, livros técnicos, escolares.

Gostava de ler, tinha acesso aos livros/revistas/jornais através da Biblioteca escolar e pública.

Sabe dois outros idiomas, inglês e espanhol.

Julga que mais aprendia na escola, com seus professores, com irmãos, lendo, com a televisão, com os colegas da turma e brincando com amigos..

Já teve oportunidade de ir a museus, várias vezes, vai sempre ao cinema, já foi a um concerto, vai frequentemente a shows musicais. Gosta de música clássica, MPB, e rock brasileiro.

Sobre seus métodos de trabalho/ consulta/ aprendizagem

Utiliza atualmente para se atualizar para o trabalho o computador, a internet e os livros diariamente, jornais e revistas algumas vezes.

Sobre seus pais e irmãos

Pai comerciante aposentado, instrução em nível primário, em escola pública.

Mãe 'do lar', nível de instrução primário em escola pública.

Quatro irmãos. Todos com curso superior.

ANEXOS

ANEXO A Programa do curso técnico em Gestão Empresarial

Técnico em Gestão Empresarial

É um curso profissionalizante. O aluno desenvolverá competências profissionais relacionadas com a gestão nas diversas áreas da empresa: mediante pesquisa, análise, avaliação de indicadores e fornecimento de informações, para tomada de decisões, com proposição de alternativas de mudanças e melhorias de processos que conduzam a um desenvolvimento empresarial sustentável.

(Carga horária mínima: 840)

Mercado de Trabalho

O Técnico em Gestão Empresarial pode atuar em qualquer área de empresas públicas ou privadas, de qualquer porte ou ramo de atividade, ou empreender seu próprio negócio.

Pré-requisitos

Estar cursando, pelo menos, a 2ª série do Ensino Médio.

Método

Com foco no empreendedorismo, são realizadas atividades diversificadas como estudos de casos, análises e resoluções de problemas, pesquisas, contatos com especialistas, simulações de contextos etc. Estas atividades, em cada Módulo, integram o desenvolvimento de um projeto final em Gestão Empresarial, realizado em etapas ao longo do curso e que deverá refletir um ideal que o aluno gostaria de um dia concretizar em um empreendimento.

Programa

MÓDULO 1

Ambientação Empresarial e Projeto Profissional

Carga horária: 80 horas

Conteúdo:

- Tendências da gestão empresarial, reconhecendo os modelos de gestão da organização
- Oportunidades de negócio e consistência de idéias de empreendimentos e seus aspectos norteadores: missão, visão, responsabilidade social, valores e políticas
- Arquitetura organizacional: análise das funções de planejamento, organização, direção e

avaliação, considerando conceitos e princípios de gestão

- Procedimentos necessários à abertura de uma empresa

MÓDULO 2

Gestão e Marketing e Vendas

Carga horária: 160 horas

Conteúdo:

- Cultura empresarial voltada para a valorização do consumidor no processo de produção e venda de produtos e de serviços e no processo de gerenciamento empresarial
- Análise das situações de mercado e de seu inter-relacionamento com as demais áreas organizacionais a partir da coleta de dados e gestão das informações do ambiente externo e interno
- Ferramentas de marketing no relacionamento da empresa com os mercados: mix, posicionamento, proposta de valor e pesquisa de mercado
- Técnicas de vendas, com base nos padrões de relacionamento interpessoal, na correta utilização da comunicação (verbal e não verbal) e na relação de poder entre compradores e vendedores
- Plano de ações para todo o processo de vendas: definição de objetivos de acordo com as estratégias empresariais, considerando as etapas de prospecção, venda e pós-venda
- Ações para promover a atitude comprometida e motivada das equipes de vendas no desempenho de suas funções, com base em princípios de liderança e motivação
- Análise dos resultados obtidos pelo planejamento de Marketing e Vendas e técnicas específicas de benchmarking

MÓDULO 3

Logística Empresarial

Carga horária: 160 horas

Conteúdo:

- Componentes da cadeia logística: gestão de suprimentos, de produção, de estoques, de transportes, de serviço ao cliente e de informações
- Estratégia de suprimentos mais adequada para a empresa: orientação estratégica da empresa, na relação custo/benefício e na garantia de qualidade do fornecimento

- Planejamento, controle e avaliação da produção ou da operação: de layout de produção, de materiais e equipe de trabalho, especificações de bens e equipamentos, técnicas de ocupação racional e harmônica de máquinas e de manutenção preventiva
- Custos relacionados com a compra, produção, estocagem e distribuição de produtos acabados, a manutenção de bens
- Procedimentos de qualidade relacionados com os processos da cadeia logística, padrões da recomendação ISO, inclusive os relacionados com o meio ambiente
- Operações de importação e exportação: particularidades das operações de compras e vendas nos mercados internacionais

MÓDULO 4

Gestão de Pessoas

Carga horária:160 horas

Conteúdo:

- Procedimentos de administração de pessoal: admissão de empregados, jornada de trabalho, folha de pagamento, encargos sociais, férias e rescisão de contrato de trabalho, orientação aos funcionários, relação com órgãos oficiais e sindicatos
- Saúde e segurança do trabalho: disposições legais afetas à administração de pessoal, tendo em vista a legislação vigente e o tipo de atividade
- Clima organizacional: modelos de gestão e técnicas específicas de negociação de conflitos, de administração do tempo e do estresse, em função das necessidades da gestão empresarial
- Condução de reuniões e diálogos com os trabalhadores: princípios de liderança e motivação
- Treinamento e desenvolvimento de pessoas: necessidades, da leitura e interpretação de indicadores de desempenho, da análise das melhores práticas do mercado e nos processos de avaliação de desempenho operacional

MÓDULO 5

Gestão Financeira

Carga horária:220 horas

Conteúdo:

- Documentos contábeis e financeiros: balanço patrimonial, demonstração de resultados e

mapa do fluxo de caixa e relatórios financeiros, como forma de subsidiar o processo decisório

- Fluxo de caixa e cálculo de taxas de juros, índices de rentabilidade e de recuperação de capital investido
- Informações quantitativas e financeiras sobre o desempenho do mercado, produtos, custos e demais dados, visando a apoiar o processo de estudos mercadológicos e econômicos
- Precificação de produtos e serviços, considerando os custos, tributos, juros e outras despesas
- Aplicações, fontes de financiamento, contas a pagar e contas a receber

MÓDULO 6

Gestão Integrada

Carga horária:60 horas

Conteúdo:

- Concretização da idéia de negócio e a sua sustentabilidade.
- Captação de parceiros externos, sócios, fornecedores, patrocinadores, entidades financeiras dentre outros, habilidades de negociação e atitude empreendedora

ANEXO B Programa do Curso Técnico de Enfermagem

Técnico de Enfermagem

É um curso profissionalizante alinhado aos princípios norteadores da Reforma Sanitária e adota a idéia de Saúde como componente da cidadania que deve assegurar melhores condições de vida às pessoas. O aluno aprende a atuar com polivalência, iniciativa e ética, nesse vasto e diversificado campo, com visão holística do ser humano em todo seu ciclo vital, considerando a sua integralidade. As práticas de promoção da saúde, a educação e a saúde coletiva, estão associadas ao uso de novas tecnologias como as de diagnóstico e de atenção e cuidado ao cliente/paciente e se comprometem com esses princípios ao privilegiar a integralidade da atenção à saúde, levando em conta as dimensões biológicas, psicológicas e sociais do processo saúde-doença.

O curso propicia tanto a formação plena do Técnico de Enfermagem, como a possibilidade de complementação da formação dos auxiliares para obtenção do diploma da habilitação técnica.

(Carga horária mínima: 1.800)

Mercado de Trabalho

O Técnico de Enfermagem e o Auxiliar de Enfermagem prestam assistência a pessoas em todas as fases do ciclo vital que fazem uso dos serviços de saúde. Atuam como integrantes da equipe de Enfermagem nos quadros funcionais de organizações/unidades públicas, privadas e do terceiro setor e exercem suas atividades sob a supervisão de Enfermeiro, em todos os níveis de assistência e especialidades. O campo profissional é amplo, incluindo hospitais, clínicas, redes ambulatoriais, unidades básicas de saúde, consultórios médicos, laboratórios de análises clínicas e unidades de diagnóstico, creches, spas, instituições e casas de re-socialização, abrigo e repouso, dentre outros, nos quais a assistência à saúde seja necessária.

Pré-requisitos

Para matricula no Módulo I, o candidato deve ter, no mínimo, 17 anos completos e estar cursando a 2ª série do ensino médio. Para matrícula no Módulo II, o candidato deve possuir o Certificado da Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem ter, no mínimo, 18 anos completos e estar cursando a 3ª série, do ensino médio.

Método

Cada módulo tem como eixo condutor um projeto que considera contextos similares àqueles encontrados nas condições reais de trabalho, estimulando a participação ativa dos alunos na busca de soluções para os desafios que dele emergem. Estudo de casos, proposição de problemas, pesquisa em diferentes fontes, contato com empresas e especialistas da área, apresentação de seminários, visitas técnicas, trabalho de campo e simulações de contextos, atividades práticas em laboratório e o estágio profissional supervisionado compõem o repertório de atividades no segmento da Enfermagem para promover o efetivo exercício profissional.

Estágio

O curso prevê sete momentos de estágios, que ocorrem ao longo dos módulos e devem ser realizados em ambientes especializados de instituições que prestam cuidados de saúde e onde a assistência de enfermagem se faz necessária.

Programa

MÓDULO 1

Corresponde à Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem

Carga horária: 1200 horas

Conteúdo:

- Ambientação em Saúde e Projeto Profissional
- Biossegurança e Segurança do Trabalho em Enfermagem
- Promoção da Saúde
- Cuidados de Enfermagem de Higiene e Conforto em todo o Ciclo Vital
- Estágio
- Cuidados de Enfermagem de Recuperação e Reabilitação em todo o Ciclo Vital
- Estágio
- Cuidados de Enfermagem em Ambientes Especializados em todo o Ciclo Vital
- Estágio

MÓDULO 2

Corresponde à complementação para Habilitação Técnica de Nível Médio de Enfermagem

Carga horária: 600 horas

Conteúdo:

- Processo de Trabalho em Enfermagem
- Estágio
- Assistência de Enfermagem a Pacientes em Estado Grave em todo o Ciclo Vital
- Estágio
- Saúde Coletiva
- Estágio
- Assistência de Enfermagem e Saúde Mental
- Estágio

ANEXO C Programa do Curso Técnico em Segurança do Trabalho

Técnico de Segurança do Trabalho

É um curso profissionalizante. O aluno participa de projetos de educação do trabalhador, incluindo, especialmente, os programas de prevenção de risco à segurança e saúde, controle de perdas humanas e perdas por danos à propriedade e ao meio ambiente. É uma profissão regulamentada que exige registro. *(Carga horária mínima: 1.200)*

Mercado de Trabalho

O Técnico de Segurança do Trabalho atua em empresas públicas e privadas ou em órgãos oficiais, como integrante dos serviços especializados regidos pelas Normas Regulamentadoras do Ministério do Trabalho. Pode, também, atuar como prestador de serviços em empresas que, embora necessitem desse profissional, não tenham obrigatoriedade legal de mantê-lo em seu quadro funcional.

Pré-requisitos

Ter, no mínimo, 17 anos e estar cursando, pelo menos, a 2ª série do Ensino Médio.

Método

São promovidas atividades como pesquisas, visitas a empresas, contato com especialistas da área, estudo de casos, proposição de problemas, jogos e vivências, simulações de situações reais de trabalho envolvendo o uso de instrumental de segurança e saúde do trabalho. As situações de aprendizagem previstas para cada módulo têm como eixo condutor um projeto de trabalho, realizado junto a uma empresa.

Programa

MÓDULO 1

Ambientação e Projeto Profissional

Carga horária:40 horas

Conteúdo:

- O campo de atuação da Segurança e Saúde do Trabalho:

- O contexto social e a organização do trabalho
- Aspectos éticos, multidisciplinares e as relações que interferem na ação profissional do Técnico de Segurança do Trabalho
- Qualidade no atendimento e o compromisso social com a população

MÓDULO 2

Segurança e Saúde no Trabalho

Carga horária:300 horas

Conteúdo:

- Implementação de projeto de segurança e saúde no trabalho
- Procedimentos para inspeções internas de segurança e saúde
- Organização da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
- Organização do SESMT
- Equipamentos de Proteção Coletiva – EPCs e Equipamentos de Proteção Individual – EPIs
- Atividades laborais
- Layout de ambientes de trabalho
- Medidas de controle de riscos

MÓDULO 3

Tecnologias de Prevenção e Combate a Incêndio e Suporte Emergencial à Vida

Carga horária:100 horas

Conteúdo:

- Programa de Brigada de Incêndio
- Prevenção e Combate a Incêndio
- Primeiros Socorros
- Elaboração de planos de emergência, como de abandono, incêndio e inundação

MÓDULO 4

Prevenção e Controle de Riscos

Carga horária:300 horas

Conteúdo:

- Procedimentos e técnicas de prevenção e controle de riscos ambientais, ergonômicos e de meio ambiente
- Medidas de controle de agentes físicos, químicos e biológicos
- Medidas de controle para os agentes ergonômicos,
- Medidas de controle para os aspectos e impactos ambientais

MÓDULO 5

Gerenciamento do Sistema de Segurança e Saúde no Trabalho

Carga horária:260 horas

Conteúdo:

- Programas de gestão do SESMT e demais serviços especializados da empresa
- Programas de gestão da CIPA e demais comissões da empresa
- Indicadores estatísticos de ordem legal e técnica, considerando o trabalhador, a propriedade e o meio ambiente
- Análise de riscos no processo produtivo e no ambiente laboral
- Normas e procedimentos para atividades e operações insalubres e perigosas presentes na empresa
- Normas e procedimentos para armazenamento, manuseio, movimentação e transporte
- Programas de gerenciamento de riscos: PPRA, PCMAT, PPR, PPRPS, PCA
- Elaboração de laudos técnicos e PPP
- Cultura prevencionista
- Políticas e sistema de gestão de segurança e saúde no trabalho
- Auditorias internas e Auditorias externas
- Fiscalização externa de segurança e saúde no trabalho

MÓDULO 6

Sistema de Gestão Integrada

Carga horária:200 horas

Conteúdo:

- Implementação de sistema de Gestão Integrada
- Políticas de gestão de segurança e saúde no trabalho
- Avaliação das políticas de qualidade, de meio ambiente e de responsabilidade social
- Sistema de comunicação da empresa com a comunidade, órgãos oficiais e outras organizações
- Relatórios de auditoria e plano de ação de verificações sistêmicas do sistema de gestão integrada
- Integração dos sistemas de gestão de qualidade, meio ambiente, segurança e saúde no trabalho e de responsabilidade social.

ANEXO D Programa do Curso Técnico Ambiental

Técnico Ambiental

É um curso profissionalizante. O aluno é capacitado a reconhecer as relações existentes entre os elementos dos meios físico, natural e sócio-cultural, utilizando tecnologias adequadas ao trato das questões ambientais, em consonância com a legislação pertinente.

(Carga horária mínima: 870)

Mercado de Trabalho

O Técnico Ambiental pode atuar em ambientes urbanos, rurais e naturais, nas esferas pública ou privada, integrando equipes multiprofissionais e participando das atividades de gestão, tecnologia, conservação, educação ambiental e pesquisa aplicada.

Pré-requisitos

Estar cursando ou ter concluído a 3ª série do Ensino Médio.

Método

Aulas teóricas e práticas, em laboratórios da área ambiental. Palestras com profissionais e visitas técnicas monitoradas. Ao longo do curso, o aluno desenvolve projetos multidisciplinares onde são colocadas em prática as habilidades e competências adquiridas.

Observação: a abordagem do conteúdo programático desse curso pode variar conforme a unidade Senac onde é oferecido.

Programa

MÓDULO 1

Conhecendo o Ambiente

Carga horária: 240 horas

Conteúdo:

- História natural e ecologia
- Legislação
- Meio ambiente e qualidade de vida
- Instrumentação e análise
- Planejamento e organização de equipes de trabalho
- Elaboração de projetos

MÓDULO 2

Analisando o Ambiente

Carga horária:350 horas

Conteúdo:

- Água
- Ar
- Solo
- Vegetação
- Orientação de projetos

MÓDULO 3

Instrumentos para a Gestão Ambiental

Carga horária:280 horas

Conteúdo:

- Gestão integrada
- Fundamentos de processos produtivos
- Sistemas de informação geográfica
- Avaliação de impactos ambientais
- Orientação de projetos